Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie

ISSN 1509-6726

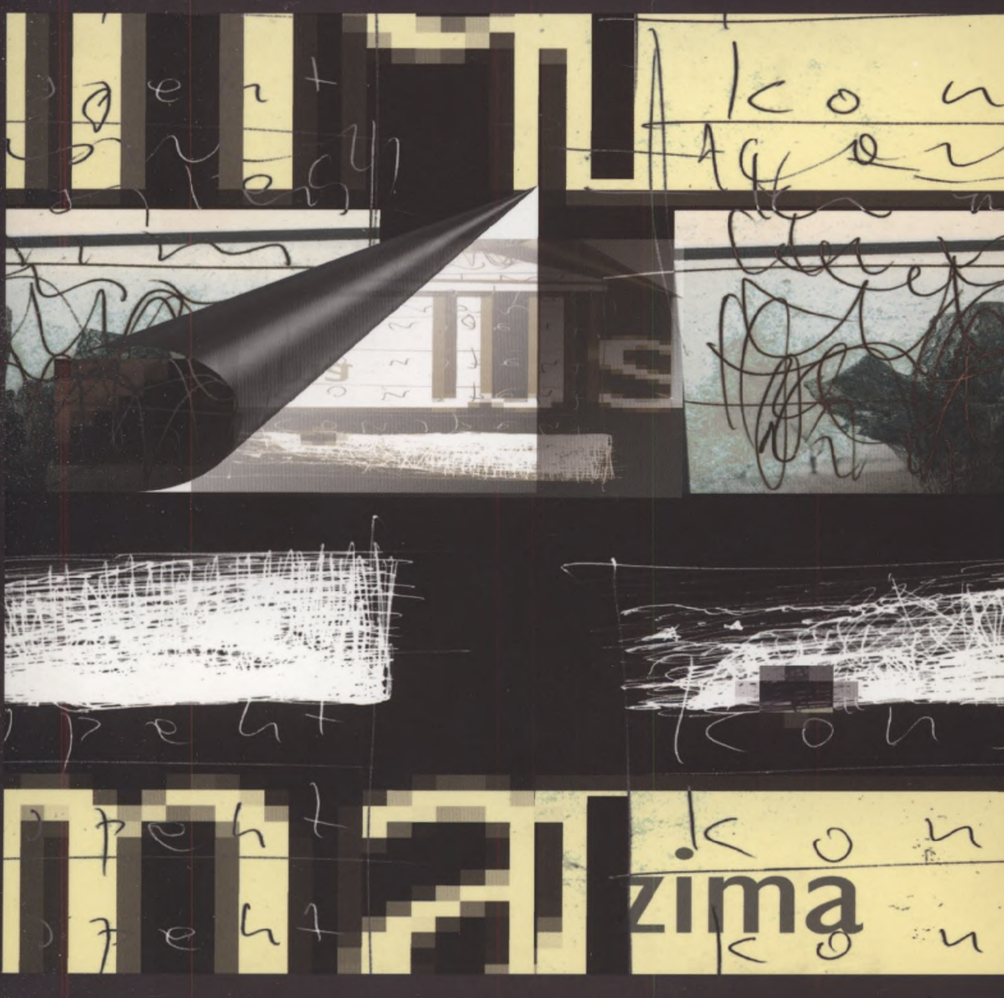
konspekt

nr 5

zima 2000/2001

W numerze między innymi:

▪ Gość Konspektu - ksiądz biskup profesor Tadeusz Pieronek, rektor Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie ▪ *Szanse i warunki rozwoju Wydziału Pedagogicznego* - rozmowa z dziekanem profesorem Józefem Kuźmą ▪ Joanna Kossewska *Dzieci z zamkniętego świata* ▪ *Istotne w nauce* - rozmowa z profesorem Marianem Grabowskim ▪ Wiersze Andrzeja Dróżdża



Od redakcji

Zdajemy sobie wszyscy sprawę, jak istotną rolę w refleksji nad przyszłością szkoły wyższej odgrywa znajomość rozwiązań, które sprawdziły się w różnych ośrodkach akademickich w kraju i za granicą. W 4 numerze „Konspektu" Czesław Majorek pisał o Uniwersytecie w Lethbridge, teraz prezentujemy obserwacje Wojciecha Klapy i Ewy Ziarko o Uniwersytecie w Maastricht, a także uwagi Józefa Kuźmy o francuskim modelu habilitacji. Mamy nadzieję, że tego rodzaju wypowiedzi sprzyjać będą debacie o modelu dydaktyki oraz mechanizmach rozwoju wiedzy naukowej.

W takich dyskusjach nie można zapominać o społecznym i etycznym sensie działalności szkoły wyższej. Mówią o tym goście „Konspektu": ksiądz biskup Tadeusz Pieronek oraz profesor Marian Grabowski, akcentujący rolę, jaką w procesie uzyskiwania wartościowych wyników poznawczych odgrywa aksjologiczna wrażliwość uczonego.

Przed polskim społeczeństwem stoi konieczność przyspieszenia zmian w systemie edukacji, zwłaszcza w zakresie umiejętności i wiedzy informatycznej. Wyrazem zrozumienia tej konieczności jest uchwała Sejmu RP z 14 lipca 2000 r. w sprawie budowania podstaw społeczeństwa informacyjnego. Wśród najważniejszych zadań wymienia się tam konieczność kształtowania umiejętności dostępu do źródeł wiedzy, umiejętności niezbędnych do życia i pracy w nowoczesnym społeczeństwie. Jest to wyzwanie dla każdej szkoły, a w szczególności dla szkoły wyższej, która kształci nauczycieli. Rozumieją to organizatorzy i uczestnicy dwóch konferencji naukowych, które odbyły się ostatnio w naszej uczelni: „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym" oraz „Informatyczne przygotowanie nauczycieli". Pozostajemy pod wrażeniem bogactwa problemów, które były przedmiotem referatów i dyskusji. Widzimy też, jak istotne znaczenie ma aktywność grupy entuzjastów poświęcających swój czas i energię nowatorskim projektom wykorzystania technologii informacyjnych w procesie przechodzenia od tradycyjnego nauczania do nauczania otwartego i zdalnego. Chcielibyśmy, aby łamy „Konspektu" stały się miejscem wymiany doświadczeń i pomysłów, dzięki którym mogłaby się w bliskiej przyszłości ukształtować wizja wspólnych, obejmujących wszystkie jednostki dydaktyczne i naukowe uczelni, działań służących informatycznemu przygotowaniu każdego absolwenta Akademii Pedagogicznej.

***

Władzom Uczelni, jej pracownikom i studentom — naszym czytelnikom i autorom — w nowym tysiącleciu sukcesów w pracy, osiągnięć naukowych i dydaktycznych oraz pomyślności w życiu osobistym życzy redakcja „Konspektu".

Redakcja

konspekt

numer 5

AKADEMIA PEDAGOGICZNA im. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ · AP

konspekt

W numerze

Pismo Akademii Pedagogicznej
im. Komisji Edukacji Narodowej
http://www.wsp.krakow.pl/konspekt
nr 5, zima 2000/2001

30-084 Kraków,
ul. Podchorążych 2, pok. 7p
tel. (0-12) 637 47 77, wew. 301
fax: (0-12) 635 88 85
e-mail: konspekt@wsp.krakow.pl

WYDAWCA
Akademia Pedagogiczna im. KEN
w Krakowie, ul. Podchorążych 2
DRUK
Wydawnictwo Naukowe AP
31-116 Kraków, ul. Studencka 5
tel./fax (0-12) 430 09 83
SKŁAD
Krzysztof Porosło
PROJEKT OKŁADKI
Adam Panasiewicz

5 GOŚĆ KONSPEKTU

Jako uczelnia na nogi stanęliśmy 12 lat temu w 1989 roku, w tym znaczeniu, że dopiero wtedy zaczęto uznawać naszą działalność. Państwo uznało stopnie naukowe i musiało uznać również te, które nadawaliśmy od 1954 roku. To jest kwestia naszego moralnego zwycięstwa i potwierdzenia, że to, co robiliśmy wcześniej, też miało swoją wartość — mówi ksiądz biskup **Tadeusz Pieronek**, rektor Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie

21 ROZMOWY

Moim głównym problemem, ale i problemem tej Uczelni, który sprawiał i sprawia mi najwięcej trudności, jest nieżyczliwy stosunek do pedagogów i psychologów. Na Uczelni, która nosi i nosiła nazwę Pedagogicznej, wydaje mi się to anachroniczne i irracjonalne - mówi profesor **Józef Kuźma**, dziekan Wydziału Pedagogicznego AP

28 PSYCHOLOGIA

Międzynarodowe akty prawne nie w pełni chronią prawa osób z autyzmem. Konieczne było utworzenie Karty Praw Osób z Autyzmem, która została podpisana przez Parlament Europejski. Szkoda, że regulacje prawne pozostają często w formie martwego zapisu, nie przekładając się na praktyczną realizację — o dzieciach z „zamkniętego świata" pisze **Joanna Kossewska**

35 ŻYCIE UCZELNI

Jestem zwolennikiem wpisu warunkowego bez większych restrykcji. Sytuacja materialna studentów zmienia się drastycznie, więc regulamin studiów nie powinien być tak rygorystyczny. Niejednokrotnie z powodu kłopotów materialnych studenci nie spełniają w terminie wymogów regulaminu — mówi **Czesław Kuś**

48 DYSKUSJE

Poznanie naukowe zawsze najlepiej się udaje, gdy powstaje wspólnota zdolnych poznawczo pasjonatów. Nauka w niedawnym jeszcze rozumieniu była elitarna. Gdy z tej elitarności się rezygnuje, ale ciągle stawia się jej cel poznawczy, to musi narastać fala wyników miałkich — mówi profesor **Marian Grabowski**, autor głośnej książki *Istotne i nieistotne w nauce*

55 DYDAKTYKA

Wydaje się, że coraz więcej rodziców zdaje sobie sprawę z ważności podtrzymywania kontaktów z krajem pochodzenia, również poprzez naukę języka polskiego. Niestety, nie wszystkie dzieci, które potrzebują takiego kontaktu i pomocy mogą ją otrzymać — blaski i cienie pracy nauczyciela języka polskiego w Islandii opisuje **Emilia Młyńska**

60 REFORMA SZKOŁY WYŻSZEJ

Duże znaczenie dla rozwoju, nie tylko naukowego, studenta ma „tutoring" — indywidualne zajęcia z wybranym pracownikiem, pod którego kierunkiem może on włączać się w prace badawcze, przygotowywać publikacje, opracowywać nowe standardy postępowania lekarskiego czy pielęgniarskiego, pisać pracę dyplomową, czy dyskutować na interesujące go tematy – specyfikę kształcenia w systemie *base learning* na Uniwersytecie w Maastricht omawiają **Wojciech Klapa** i **Ewa Ziarko**

65 KONFERENCJE

Wnioski z konferencji posłużą między innymi do tego, by lepiej osadzić wiedzę o nowoczesnych technikach informacyjnych (TI) w uniwersyteckich programach nauczania przyszłych nauczycieli różnych przedmiotów, a także do lepszego planowania i prowadzenia podyplomowego szkolenia aktualnie czynnych zawodowo nauczycieli — problematykę IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli* prezentuje **Barbara Kędzierska**

91 GALERIA KONSPEKTU

Iluzjonizm staje się w malarstwie jedną z dróg jego rozwoju. Tęsknoty mimetyczne, stwarzające trudności w ocenie tego, co jest namalowane, a co rzeczywiste, przybierają pełnię w barokowych wnętrzach świątyń i pałaców — o radości iluzji malarskiej pisze **Romuald Oramus**

95

WIERSZE **Andrzeja Drożdża**

Chcemy zostać przyjaciółmi — ja i młody pastor z Hiddensee.
Idziemy kamienistym wybrzeżem okryci gumowymi płaszczami.

Morze wytrąca nam każde słowo z ust,
Gdy próbujemy przekrzyczeć jego łoskot.

Rzuca nam pod nogi połamane muszle w kiściach wodorostów.
O czymś się zapewniamy nawzajem, nawzajem się nie słysząc.
(fragment)

98 KSIĄŻKI

O książkach Tadeusza Budrewicza, Józefa Szockiego i Czesława Banacha piszą Michał Zięba, Halina Kosętka i Marian Śnieżyński

KONSPEKT W INTERNECIE

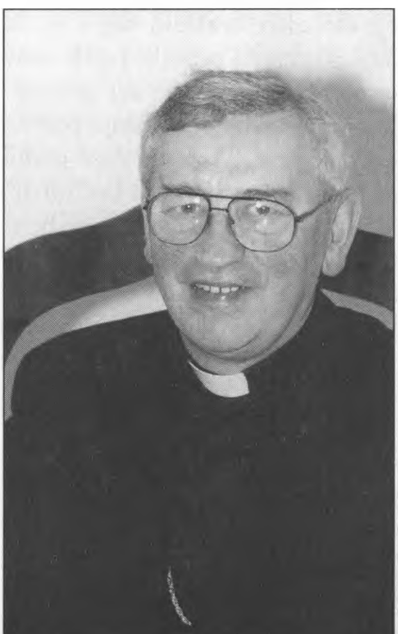
Zajrzyj na naszą stronę, która jest też stroną naszych współpracowników i autorów
www.wsp.krakow.pl/konspekt

17 Agnieszka Szopa, Profesor Bożena Chrząstowska doktorem honoris causa AP w Krakowie
39 Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Małgorzata Bieda, Jubileusz Profesor Marii Kozaneckiej
41 O pracach senatu AP pisze Mirosław Oset
42 Nominacje profesorskie
47 Czesław Kuś, Prace remontowe i modernizacyjne w naszej Akademii
54 Józef Kuźma, Francuski model habilitacji
62 Marian Śnieżyński, O potrzebie dialogu ze studentami
71 Barbara Lipowska-Krupska, Międzynarodowa Konferencja Rusycystów
73 Katarzyna Pławecka, „Obym dobrze cudze dzieci uczył". Punkt widzenia nauczyciela
77 Helena Ples, Małgorzata Twardowska, I znowu w Sankt Petersburgu...
80 Grażyna Bruzda, Kurs językowy dla rusycystów Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych AP
81 Czesław Michalski, Ponary — Golgota Wileńszczyzny
83 Marek Glogier, Przegląd prasy
86 Wspomnienia jubileuszowe
88 O sporcie pisze Czesław Michalski
89 O życiu studenckim pisze Witold Bacia
90 Dyskurs akademicki
91 Galeria Konspektu
98 Michał Zięba, Konopnicka — odchodzenie od stereotypów
100 Halina Kosętka, Z historii księgozbiorów polskich XIX wieku
102 Czesław Banach, O nauczycielach przyszłej szkoły
103 Marian Śnieżyński, Z czym w wiek XXI?
105 Nowości Wydawnictwa Naukowego AP przedstawia Jolanta Bartosz

Nie można rezygnować z osobistego świadectwa

Rozmowa z księdzem biskupem profesorem Tadeuszem Pieronkiem, rektorem Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie

Współdziałanie z Akademią Pedagogiczną jest o tyle ważne, że my przygotowujemy ludzi do pracy w szkolnictwie — katechetów. Przygotowanie pedagogiczne jest im niezmiernie potrzebne, chcemy korzystać z tych nowoczesnych metod, które są wypracowywane właśnie na uczelniach pedagogicznych i oczywiście to musi być dostosowane do tego charakteru przekazu, jakim jest katecheza, a jest to inny przekaz niż nauczanie matematyki czy języka polskiego — mówi ksiądz biskup Tadeusz Pieronek, rektor Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie



Fot. Mieczysław Więcławek

Ksiądz biskup prof. dr hab. Tadeusz Pieronek — biskup tytularny Cufruta, przewodniczący Kościelnej Komisji Konkordatowej, rektor Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, w latach 1992–93 zastępca sekretarza generalnego, a w 1993–98 — sekretarz generalny Konferencji Episkopatu Polski, od 1987 — sekretarz generalny II Synodu Plenarnego w Polsce, członek Komisji Prawnej Episkopatu, członek Komisji Wspólnej Episkopatu i Rządu RP, krajowy duszpasterz prawników, kierownik Katedry Prawa Kanonicznego PAT w Krakowie, od 1989 — konsultor Papieskiej Rady ds. Interpretacji Tekstów Ustawodawczych, profesor kanonicznego prawa procesowego.

„Konspekt”: ***Obecność Księdza Rektora na zorganizowanej w listopadzie przez NZS Akademii Pedagogicznej konferencji „Unia Europejska — szansą czy zagrożeniem dla Polski”, odczytujemy jako jeden z wielu znaków zainteresowania Kościoła, a Księdza Rektora osobiście, ważnymi zagadnieniami naszej współczesności. Wystąpienie Księdza Rektora jest dla nas tym ważniejsze, że podejmuje kwestie pozostające wciąż jeszcze poza kręgiem częściej eksponowanej w życiu publicznym problematyki politycznej i gospodarczej. Tym, co nas najbardziej zainteresowało, jest traktowanie Europy jako przestrzeni duchowej, a tym samym — problemu integracji jako kształtowania tej przestrzeni. „Sytuacja współczesnej Polski jest trudniejsza, ale godniejsza” —***

Ksiądz biskup Tadeusz Pieronek urodził się 24 października 1934 r. we wsi Radziechowy k. Żywca. Święcenia kapłańskie przyjął w 1957, sakrę biskupią w 1992 w Rzymie, z rąk papieża Jana Pawła II. W l. 1951–1954 studiował na Wydziale Teologicznym UJ, a po jego likwidacji — w Wyższym Seminarium Duchownym w Krakowie (1954–56); 1956–60 — doktorat na Wydziale Prawa Kanonicznego KUL. 1961–65 Studium Roty Rzymskiej i Wydział Prawa Cywilnego Uniwersytetu Laterańskiego w Rzymie; 1975 — habilitacja; 1985 — profesura. Autor ponad 200 artykułów naukowych, sprawozdań i recenzji. Podręczniki: *Normy ogólne kanonicznego procesu sądowego* (1970); *Kościelne prawo procesowe*, w: E. Sztafrowski, *Prawo kanoniczne w okresie odnowy soborowej* (1979); redakcja dzieł, m.in. *Prawodawstwo Kościoła w Polsce 1961–1970*, t. 1–2 (1972–74), *Duszpasterski Synod Archidiecezji Krakowskiej 1972–1979*, t. 1–2 (1986), *Karol Wojtyła jako biskup krakowski*, t. 1 (1988). Ponadto: *Kościół nie boi się wolności* (1998), liczne wywiady dla mediów katolickich i świeckich.

powiedział Ksiądz Rektor na konferencji, wskazując na etyczny wymiar procesów integracyjnych — „wszelkie zło, jakie było na Zachodzie i Wschodzie już do nas przyszło". W jaki sposób ta dzisiejsza sytuacja określa preferowane przez Kościół zadania i kierunki rozwoju Papieskiej Akademii Teologicznej?

Ksiądz Rektor Tadeusz Pieronek:

— To pytanie, które można by postawić każdej wyższej uczelni w Polsce, ponieważ sytuacja w ostatnich latach radykalnie się zmieniła, a tym faktorem określającym jej nowość jest wolność. Wolność dla środowisk akademickich, uniwersyteckich jest jedną z najbardziej podstawowych spraw. Nie twierdzę, że w epoce zniewolenia nie można było pracować, ale była to praca na poziomie tych warunków, jakie istniały. A więc w jakimś sensie praca ograniczona brakiem tego, co daje wolność, a wolność daje dostęp do prawdy. Jeżeli uniwersytet nie może szukać prawdy, prezentować tej prawdy swoim słuchaczom, to jest zniewolony i przestaje być miejscem godnego uprawiania nauki. Wolność daje godność, po prostu dlatego, że pozwala człowiekowi być sobą, a nakłada na człowieka obowiązek dążenia do prawdy, wbrew intencjom, które wychodzą z różnych kręgów. Intencje polityczne są nam dobrze znane; politycy chcieliby, żeby ciągle o nich dobrze mówić, żeby wyniki badań naukowych odpowiadały kierunkom ich działań. Ekonomiści czy przedsiębiorcy z kolei oczekują takich wyników badań, takich poszukiwań, które dawałyby im większą możliwość zysku itd. Tymczasem nauka powinna iść swoim torem, musi być niezależna. I w związku z tym przed uniwersytetem, który został obdarzony darem wolności stoją zadania trudniejsze, ponieważ musi być ponad rozmaitymi zachciankami dyktowanymi wszelkiego rodzaju koniunkturą. Musi wznosić się na wyżyny, patrzeć z pewnej odległości, z pewnej perspektywy na wszystko to, co się wokół dzieje i robić swoje — pokazywać to, co dało się odkryć — te zasady, te prawdy, które są do zakomunikowania ze względu na wolne poszukiwania. Nasza uczelnia nie była może aż tak bardzo zniewolona, ponieważ ci, którym zależało na tworzeniu jakiegoś typu nauki, wyłączyli swoje zainteresowania w stosunku do teologii. Teologia cieszyła się pewną

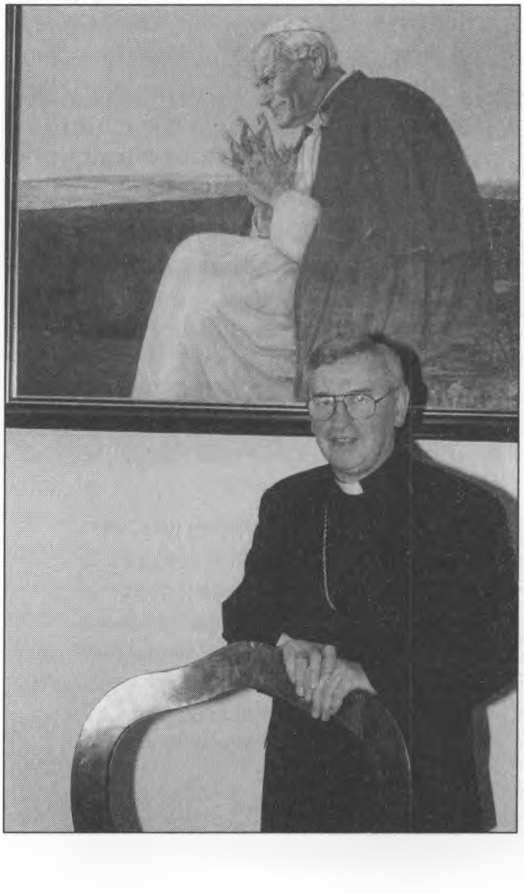
niezależnością, oczywiście ta niezależność nie była pełna, chociażby dlatego, że dostęp do źródeł, do publikacji, mieliśmy ograniczony, podobnie zresztą jak inne ośrodki naukowe. On się poszerzał w miarę jak cenzura stawała się mniej rygorystyczna.

Interesuje nas, jaki jest w ocenie Księdza Rektora udział Papieskiej Akademii Teologicznej w życiu akademickim Krakowa i kraju.

— Trudno mówić, że jesteśmy uczelnią, która by błyszczała na firmamencie krakowskim. Jesteśmy uczelnią stosunkowo małą. Powiedziałbym — wyspecjalizowaną w dziedzinach, które wypełniają lukę istniejącą w innych ośrodkach naukowych, ponieważ zajmujemy się humanistyką ukierunkowaną religijnie, a więc dotykamy tych strun życia ludzkiego, które mają co prawda możliwość odzywać się gdzie indziej i powinny być czynne, lecz inaczej niż u nas. Celem uczelni teologicznej jest wskazywanie ostatecznego przeznaczenia człowieka, spraw eschatologicznych i wskazywanie ich po to, by mówiły człowiekowi po co tu jest i do czego tak naprawdę zmierza. Oczywiście przetwarzanie tego świata w lepszy czasem obywa się bez patrzenia na to, do czego on ostatecznie zmierza. Naszym zadaniem jest podkreślać, że myślenie w kategoriach transcendentnych musi być wkomponowane w prace nad lepszym światem, także materialnym.

Co Ksiądz Rektor sądzi o inicjatywach tworzenia wydziałów teologicznych na uniwersytetach świeckich?

— Te inicjatywy są dzisiaj nie tylko częste, ale nawet nachalne. Wydaje mi się, że trzeba na nie patrzeć z dużą dozą ostrożności. Sama tendencja jest słuszna. Byłoby dobrze, gdyby na każdym uniwersytecie funkcjonował wydział teologiczny. To jest nasz punkt widzenia. Z tego względu, że *universitas* to pewna całość, a jeżeli traktować człowieka integralnie, to myślenie o postawach ważnych dla niego i dla świata powinno być obecne tam, gdzie się o tym świecie myśli i gdzie się go chce budować. To byłby stan idealny. Ale trzeba liczyć się z rzeczywistością, a ona jest, powiedziałbym — szara. Podobnie jak wszystkie uczelnie w Polsce, może poza wielkimi ośrodkami uniwersyteckimi, teologia w Polsce cierpi na brak samodzielnej kadry naukowej. Gdyby w każdej wsi było 20



Fot. Mieczysław Więcławek

profesorów nominowanych, każda z nich mogłaby mieć wydział teologiczny, a tymczasem nawet w dużych miastach nie jest o to łatwo. Więc kontentujmy się tym, co jest. Stan, jaki dzisiaj mamy w Polsce, zadziwiająco odbiega *in plus* od wielu innych miejsc na świecie. I ta tendencja — jak powiadam — z gruntu słuszna, może być wypaczona przez niezdrowe ambicje ludzi, którzy mając w jakimś mieście dwóch doktorów, uważają, że można tam stworzyć wydział teologiczny. Obecnie, poza Krakowem, Lublinem i Warszawą, istnieją wydziały teologiczne w Opolu, które zapoczątkowało tę serię, a także są takie wydziały w Poznaniu, Olsztynie. Jest też uchwała Senatu Uniwersytetu Śląskiego o otwarciu w tym roku wydziału w Katowicach. Są jeszcze inne ośrodki teologiczne, które się tego domagają, ale — jak powiadam — musi to być traktowane roztropnie. Nie jestem zwolennikiem tworzenia nowych wydziałów w tej chwili, chociażby z tego względu, że studnia się wyczerpała...

PAT korzysta — jak nam wiadomo — z bogatego środowiska intelektualnego Krakowa.

— Ależ oczywiście, to jest bardzo charakterystyczne, że bogactwo form pojawia się tylko tam, gdzie istnieje ośrodek pulsujący życiem i to z tradycjami. Te tradycje nie muszą być wielowiekowe, ale jakieś muszą być. Inaczej jest to za płytkie.

Mamy też na myśli przykład naszej uczelni, której kilku profesorów współpracuje z PAT, na przykład profesor Marian Śnieżyński....

— Proszę nie egzaminować mnie ze znajomości moich współpracowników... [*śmiech*] To jest mój dylemat — czy wzmacniać ośrodki istniejące, czy tworzyć ośrodki nowe, niestety z osłabieniem istniejących...

W szkolnictwie jest tendencja do wychodzenia w stronę regionu, środowiska lokalnego, żeby obniżać koszty studiów i utrzymania studentów. To jest też mechanizm rynkowy.

— No tak, ale ten mechanizm rynkowy, który obniża koszty studiów, obniża też ich poziom.

Chcemy zapytać Księdza Rektora, jakie są najpilniejsze potrzeby PAT w zakresie rozwoju kadry?

— Jeżeli chodzi o rozwój kadry — mówi się, że niewydolne jest w pewnym sensie samo ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego. Zauważyłem, że daje ono możliwość trwania na uczelni ta długo, jak długo można z niej czerpać, żeby później powiedzieć — no nie udało się, i szukać innego zajęcia. Jeżeli daje się adiunktowi 8 czy 9 lat na zrobienie habilitacji, to jest absolutny pułap, w którym należy się zmieścić. Ale jeżeli widzę, że doktor w pierwszym, drugim, trzecim roku nic nie robi, bo ma jeszcze przed sobą te 6 lat, to go wolę zwolnić w tym trzecim roku, niż czekać przez następne 6 lat bez nadziei na rozwój. Są ludzie,

Jako uczelnia na nogi stanęliśmy jako tako 12 lat temu w 1989 roku, w tym znaczeniu, że dopiero wtedy zaczęto uznawać naszą działalność. Państwo uznało stopnie naukowe i musiało uznać również te, które nadawaliśmy od 1954 roku. To jest kwestia naszego moralnego zwycięstwa i potwierdzenia, że to co robiliśmy wcześniej, też miało swoją wartość

którzy przychodzą i natychmiast wykazują chęć pracy na uczelni. To widać — rozwijają się, biorą udział w spotkaniach naukowych, piszą. Na takich ludzi należy stawiać. Jeżeli natomiast dajemy im spokój przez 7 czy 9 lat, to się można niczego nie doczekać. To jest niestety zapaść szkolnictwa wyższego i brak kadry, który wynika z tolerowania zachowań biernych. W tej chwili biorę moich pracowników do raportu i będę to robił co roku — każdy z nich na piśmie musi złożyć sprawozdanie, z tego co robił. I w tym roku będą pierwsze zwolnienia. Nie mogłem tego uczynić natychmiast, ponieważ jako rektor od dwóch lat, z perspektywą jeszcze jednego roku, muszę najpierw poznać sytuację, ale w niektórych przypadkach mam już na tyle rozeznaną, że z czystym sumieniem powiem — dziękuję. Nic na tym nie tracę, to znaczy — tracę pracownika, ale wiem, że z niego nic nie wyrośnie. Więc po co mam go hołubić, skoro są inni, którzy się do nauki bardziej nadają. Oczywiście problem kadry jest związany zawsze z funduszami. Gdybyśmy mieli duże pieniądze, a nie mamy ich podobnie jak każda inna polska uczelnia, to wtedy problem kadry byłby prostszy. Ci ludzie — ja ich rozumiem — muszą oprócz pracy na uczelni gdzieś jeszcze coś dorobić, tracą więc czas na sprawy być może ważne, ale nie dla uczelni i nie dla nauki. To odbija się na ich poziomie. Są ludzie, którzy przyzwyczaili się do postawy trwania. Dostał stanowisko, ma jakie takie pieniądze, ostatecznie zdaje sobie sprawę, że nie musi za wiele pracować, to, co mu każą, zrobi, ale taka postawa nie wystarczy, by wykreować z siebie człowieka nauki.

Jako uczelnia na nogi stanęliśmy jako tako 12 lat temu w 1989 roku, w tym znaczeniu, że dopiero wtedy zaczęto uznawać naszą działalność. Państwo uznało stopnie naukowe i musiało uznać również te, które nadawaliśmy od 1954 roku. To jest kwestia naszego moralnego zwycięstwa i potwierdzenia, że to, co robiliśmy wcześniej, też miało swoją wartość. Dążyliśmy stale do tego, by się utrzymać na uniwersyteckim poziomie i zachować te wymogi, które były stawiane wyższym uczelniom.

Trudno w teologii szukać takich dróg, które by mogły bezpośrednio prowadzić do integracji europejskiej. To jest raczej kwestia otwarcia się na świat, które staramy się propagować już od dłuższego czasu jako owoc Soboru Watykańskiego II

Tu jest bardzo ważny problem zmian w dydaktyce, w kierunkach badań, kierunkach zainteresowań uczelni. Interesuje nas też, w kontekście konferencji, w której Ksiądz Rektor uczestniczył, w jaki sposób PAT włącza się do działań, których celem jest przygotowanie Kościoła do procesów integracji europejskiej?

— Pytanie jest dość trudne, dlatego że Wydział Teologiczny ma zupełnie inny profil kształcenia niż uczelnie świeckie. Trudno w teologii szukać takich dróg, które by mogły bezpośrednio prowadzić do integracji. To jest raczej kwestia otwarcia się na świat, które staramy się propagować już od dłuższego czasu jako owoc Soboru Watykańskiego II. To zrozumienie dla świata, które w konstytucji duszpasterskiej o Kościele i świecie współczesnym *Gaudium et spes* jest obecne i które nie dotarło w dużej mierze ani

do świadomości społecznej w Polsce, ani też nie zostało wystarczająco pogłębione i zasymilowane przez teologię. Jest to kierunek działania, który otwiera drogę także do integracji w sensie zrozumienia sensu tej integracji. Na przykład deklaracja o wolności religijnej, rewelacyjna jeżeli chodzi o Sobór Watykański II, do dzisiejszego dnia — jeśli się czasem coś czyta, słucha — jest w ogóle niedostrzegana. Jeżeli Kościół może być aż tak

Ludziom trzeba pokazywać dobro. W świetle tego dobra zło samo maleje

otwarty — to powinien. A jeżeli ktoś uważa, że można tkwić jeszcze w pojęciach trydenckich, podobnych do tego co przeżywaliśmy jako walkę klas... — no to nie zdaje egzaminu w świecie współczesnym. Podejście do człowieka musi dziś uwzględniać maksymalnie jego godność, a zatem także jego wolność. I dlatego powinno być pozbawione wszelkich cech przymusu — nie tylko fizycznego, ale także psychicznego. To musi być — brzydko powiedzieć — wolnorynkowa oferta na tyle atrakcyjna, żeby człowieka do integracji przekonać.

W swoich wypowiedziach powraca Ksiądz Rektor niejednokrotnie do stylu kontaktów duchownych ze świeckimi. I często są to spostrzeżenia krytyczne. W związku z tym pytanie — czy i w jaki sposób PAT uwzględnia tę problematykę w swojej działalności dydaktycznej i wychowawczej?

— Nie potrafię odpowiedzieć, czy wszyscy profesorowie zdają sobie sprawę z wagi tego problemu. Wiem, że trzeba było niekiedy ingerować w postawy profesorów, które były z tym pożądanym stylem sprzeczne. Nie można tego wprowadzać w formie cenzury. Podobnie jak się wychowuje czy kształtuje — czy jak się dzisiaj mówi, formuje — studenta, tak trzeba dzisiaj także kształtować, wychowywać i formować profesorów. W szkolnictwie, może w mniejszym stopniu w szkolnictwie wyższym, spotykamy się dzisiaj nawet z przejawami pewnych subkultur. To trzeba eliminować, ale eliminować w sposób odpowiadający mentalności perswazji, a nie mentalności zadawania gwałtu poprzez nakazy, cenzury, napominania itd. W jakiejś mierze i te środki muszą się znaleźć, bo nadzór kierownictwa nad uczelnią to zakłada, ale myślę, że na dłuższą metę nie tędy droga. Jeżeli panowie mówią o języku, to oczywiście ten język to nie tylko słowa, ale cała postawa ludzka. Ostatecznie chodzi tu o pewną kulturę, która jest nasycona otwarciem na człowieka, życzliwością, umiejętnością oddzielenia zła od człowieka, który je popełnia, po prostu dlatego, że musimy się liczyć ze światem takim, jakim on jest, a on jest skażony. W środkach przekazu, zwłaszcza w telewizji, to, co jest atrakcyjne, łączy się często z zabójstwem, z gwałtem, oszukiwaniem ludzi. Dobra nie da się propagować w sposób tak atrakcyjny — wstrzymujący dech w piersiach — jak zła, które jest zupełnie łatwe do sprzedania. A im ono jest większe, tym łatwiej je sprzedać. Ten problem cywilizacyjny wychodzi poza możliwości wpływu jednostek. Trzeba mobilizacji społecznej do tego, by nie akceptować spraw, które nas kształtują w złym kierunku.

W jaki sposób PAT przygotowuje swych słuchaczy do konfrontacji z problemami współczesnej Polski, zwłaszcza z tymi, któ-

re ogólnie określa się jako obszary nędzy materialnej i moralnej?

— Myślę, że z tym jest jeszcze nie najgorzej. Jeżeli chodzi o kształtowanie wrażliwości na nędzę ludzką, to nie mam wielkiej pretensji do mediów, które ten problem widzą, choć w przedziwny sposób potrafią godzić wychowanie do gwałtu z pochwałą ludzi niosących pomoc biednym w różnych obszarach życia. Widocznie wyczuwają, że te dwa obszary są medialnie nośne. Bo rzeczywiście tak jest. Natomiast jeżeli chodzi o sprawę nędzy moralnej, jest to problem trudniejszy — dlatego, że on wymaga postawy wielkiego szacunku dla każdego człowieka. Obserwuję dzisiaj w Polsce przedziwną sytuację, która mnie bardzo niepokoi. Potępia się w czambuł nie tyle zło, a może nawet nie przede wszystkim zło, tylko człowieka, który je czyni. To nie jest chrześcijańskie, to nie jest postawa, która by rokowała na przyszłość. Przykład ewangeliczny jest po prostu taki, że w te obszary nędzy ludzkiej, także moralnej, trzeba się pchać, trzeba być w nich obecnym. Argument tych, którzy mówią: nie pójdę, bo się zbrudzę, jest fałszywy, dlatego że czyjeś wejście w środowisko narkomanów czy prostytutek wcale nie oznacza, że ten ktoś brudzi się jako człowiek. Brudziłby się, gdyby wchodził i robił to samo. Jeżeli idzie tym ludziom pomagać i przywraca im bodaj cząstkę człowieczeństwa, to na pewno się nie brudzi. To jest zadanie bodaj najbardziej pasjonujące dla ludzi, którzy uważają, że ten świat trzeba zmienić na lepszy. Inaczej się tego robić nie da. Nie wystarczy wyjść na ambonę... postawa mentorstwa nie ma dziś żadnych szans. Ktoś kiedyś rozmawiał ze mną o korupcji pytając dlaczego jej się w kościele nie potępia. Człowiecze, cóż to da? Czy ludzie zgarniający pieniądze z różnych okazji nie wiedzą o tym, że to jest korupcja? Wiedzą doskonale! Grzmienie z ambony, że nie wolno łapówek dawać, nic nie pomoże. Ta świadomość już jest, tylko trzeba samemu oprzeć się tej pokusie. Trzeba powiedzieć: nie.

Wydaje się jednak, że głos Kościoła mógłby być w istotnych kwestiach społecznych bardziej donośny, bardziej zdecydowany.

— Myślę, że w formie uogólnionej, która nie jest adresowana do konkretnego człowieka, gdzieś tam spod ambony — to tak. Ale nie robiłbym z tego wzorca kaznodziejstwa, kontaktu z ludźmi. Ludziom trzeba pokazywać dobro. W świetle tego dobra zło samo maleje. Te sprawy były poruszane nieraz na Konferencji Episkopatu. Mówiono, że gdyby zebrać te wszystkie komunikaty, które się pojawiały po Konferencjach Episkopatu, po-

Trzeba dorosnąć do tego, żeby uznać konieczność, właśnie konieczność, a nie tylko pożyteczność, współpracy ze świeckimi i ich specyficzną odpowiedzialność w Kościele

wstałaby dobra książka o etyce życia społecznego. Może to i prawda. Ale są zjawiska, na które trzeba reagować natychmiast, a przy tym uświadamiać ludziom, gdzie te postawy mają swój początek i do czego mogą prowadzić. Afera z sędzią, który miał powiązania z mafią, to jest właśnie coś bardzo charakterystycznego dla życia tego trupa społecznego, jakim jest mafia. Powiązanie świata przestępczego z sądem i policją to rak, który toczy społeczeństwo od wewnątrz. Wiąże

tak jego komórki, że one milczą. Dziesiątki lat mafia sycylijska opierała się na tym, że ludzie nie chcieli zabierać głosu, bo bali się o swoje życie. Tak to głęboko weszło w świadomość.

Troska o dobro wspólne jest polityką. Jest to ingerencja na pewno o charakterze etycznym, na jaką sobie Kościół pozwala i powinien tę rolę pełnić, ale ona zawsze będzie politycznie odbierana.

Nasuwa się w związku z tym pytanie o losy świeckich absolwentów PAT. Stawiamy je mając w pamięci wypowiedzi przedstawicieli Krajowej Rady Katolików Świeckich, którzy zwracają uwagę na niedostateczne wykorzystanie tego potencjału w życiu Kościoła.

— Trzeba dorosnąć do tego, żeby uznać konieczność, właśnie konieczność, a nie tylko pożyteczność, współpracy ze świeckimi i ich specyficzną odpowiedzialność w Kościele. Brałem niedawno udział w takim spotkaniu z dziekanami diecezji krakowskiej, na którym bardzo wyraźnie powiedziano, że trzeba sobie w końcu jasno uświadomić, że to jest konieczność, że bez świeckich nie da się nic w Kościele zrobić. Bo Kościół to także oni, to jest ewidentne. Zostały podjęte jakieś ustalenia, które ułatwią, zwłaszcza parafiom, przeanalizowanie tej problematyki, a biskup będzie tutaj bardzo wyraźnie sprzymierzeńcem i stróżem takich rozwiązań. Mówi się, że Kościół jest niedemokratyczny. To prawda — ma strukturę hierarchiczną, ale pewne mechanizmy, które są charakterystyczne dla demokracji, takie jak tworzenie instytucji dialogu i współpracy należy w nim wprowadzać. Ale nie może to być pozorne. Jeżeli się mówi, że każda parafia powinna mieć radę ekonomiczną, to taka rada po prostu w każdej parafii musi powstać. Bardzo drażliwa kwestia finansów również powinna być pod okiem także ludzi świeckich. Dlaczego? Dlatego, że finanse stają się czyste. To nie znaczy, że gdzieś nie dojdzie do malwersacji, że ktoś tych pieniędzy nie ukradnie — równie dobrze może je ukraść ksiądz jak i świecki. To nie w tym problem. Trzeba zrozumieć, że jeśli coś jest jawne, to jest lepsze niż wtedy, kiedy nie jest jawne, i to jest problem jako tako przez księży rozumiany, choć niekoniecznie jeszcze uwzględniany w praktyce. Natomiast druga sprawa — to kwestia rad duszpasterskich. Jest niezmiernie ważne, by księża zrozumieli i umieli odpowiedzialność za kształt chrześcijaństwa w parafii rozłożyć na wszystkich, bo nie tylko oni są za to odpowiedzialni. Oczywiście, często świeccy uważają, że jest to sprawa księdza — zabili kogoś w parafii, to znaczy, że ksiądz nie wychował. Łatwiej po prostu zepchnąć na innych tę odpowiedzialność. Nie wystarczy wiedzieć, że wszyscy są odpowiedzialni za Kościół, bo trzeba ukształtować taką świadomość, w której przekłada się to na rzeczywistą odpowiedzialność wspólnoty parafialnej za to, co się w parafii wydarza. A więc nie zamykanie drzwi, kiedy coś się dzieje, bo to mnie nie obchodzi, bo a nuż musiałbym coś z siebie dać.

Instytucje są potrzebne, ale spełniają rolę raczej pomocniczą. Człowiek musi się zmienić. W ludziach trzeba dokonać poważnej zmiany, dotyczy to także ludzi Kościoła

Kreślę obraz trochę idealny, gdyż ma on zastosowanie także w życiu obywatelskim. Wiadomo, że obywatel nie tylko

ma prawo korzystać z tego dobra, które jest wspólne dla całej społeczności, ale ma też obowiązek, by na jego rzecz pracować. Gdyby tak było, mielibyśmy idealny świat. Nie będziemy go mieli, bo nigdzie nie będzie realizowana ta idealna wizja. Natomiast można się do niej wzbijać, można wychować ludzi tak, by podejmowali jakieś działania zmierzające w tym kierunku, by ta wspólnota była żywa, żeby jeden drugiemu pomagał, aby się nie zdarzyło coś takiego, co nazywamy znieczulicą w sferze materialnej, ale także w sferze psychicznej. Iluż to ludziom nie jest wcale potrzebne wsparcie materialne, ale jest potrzebna obecność przy nich, żeby się mieli przed kim wyżalić, żeby mogli poczuć, że ktoś inny chętnie bierze na siebie część ich troski, nawet bólu, mówiąc: słuchaj, będziemy się starać, będziemy przy tobie, pomożemy, jeśli będzie trzeba. To właśnie jest ta odpowiedzialność świeckich za duszpasterstwo, to znaczy za drugiego człowieka. Idzie jak po grudzie, ale to jest kwestia rezygnacji z pewnej wizji, która się wydawała ideałem i która nadal wydaje się ideałem — masowości. W masie ginie jednostka. Ktoś mi powie tak: krytykuję to, że mamy w kościele pełno ludzi. Ja wcale nie krytykuję, ja się z tego bardzo cieszę. Chodzi o to tylko, by ludzie w tym kościele obecni nie byli wobec siebie obojętni, bo to jest masa zwołanych ludzi, szlachetnie przychodzących do kościoła, którzy tworzą jakąś wspólnotę modlitwy, a potem wychodzą i nie znają się i nie interesują się sobą. Coś tu nie gra. Chodzi o to, by w tej masie stworzyć grupy, które mogłyby być rodzajem drożdży, „zakażających" swoim wzrostem innych, do których przynajmniej ta nieodczytywalna masa miałaby możliwość się odwołać wtedy, kiedy jest w potrzebie. To jest kwestia przemodelowania duszpasterstwa — z tego gwizdka, który zwołuje i rozpędza — tworzenia struktury wspólnoty ludzi wierzących, żeby czuli się u siebie, żeby się znali, mogli dzielić swoimi problemami, mogli pomagać innym i z pomocy innych korzystać we wszystkich dziedzinach życia.

Czy ta wizja Księdza Rektora znajduje konkretyzację w programach nauczania PAT?

— Tak, to się przebija z dość dużym trudem. Ja w wielkie programy nie wierzę, ponieważ sądzę, że przede wszystkim jest to kwestia zaangażowania. Są parafie, duże parafie, których rzekomo nie stać na stworzenie grup animacyjnych, w takiej lub innej dziedzinie, które zajęłyby się np. problemem narkomanii, umiały współpracować ze szkołą, z zakładem pracy z tego terenu, nie po to, by coś z tego zakładu wyciągać, ale żeby ludziom, którzy mają tam problemy, służyć pomocą. Okazuje się, że tej parafii na to nie stać. Natomiast inna, taka sama lub

Nauki humanistyczne mają to do siebie, że długo zastanawiają się nad tym, co trzeba zrobić, na przykład w stosunku do społeczeństwa informacyjnego. To co się w nim dzieje, to rewolucja. Krzysztof Zanussi mówi, że to jest koniec książki. Ja uważam, że nie, ale pojawiają się tego typu opinie i będziemy musieli całkowicie przewartościować nasz sposób nauczania. W przypadku teologii informatyka może być bardzo pomocna jako pewna technika, natomiast nie może nigdy zastąpić tego, co w Kościele jest nazywane świadectwem. Tu jest potrzebny człowiek

mniejsza, potrafi stworzyć dwadzieścia grup, które skutecznie się tym zajmują. Czyli jest to kwestia zaangażowania...

To też kwestia jakichś umiejętności menedżerskich — mówiąc językiem bardzo świeckim...

— Toteż nie można wymagać od wszystkich ludzi, żeby umieli posługiwać się tymi metodami, ale myślę, że ważniejsze jest, by chcieć. A jak się chce, to robi się to samodzielnie lub znajduje się ludzi, którzy chętnie w to działanie się zaangażują. Mam dowody na to, że jest to trudne. Ten rodzaj programu chciał wprowadzić Kościół w Polsce poprzez tzw. II Synod Plenarny. Nie mogę powiedzieć, żeby to się zakończyło wielkim sukcesem, bo ok. 7 tysięcy zespołów, które powstały w Polsce, to jest kropla w morzu. Ale tam, gdzie to się udało, widać, że to jest dobre, bo dynamizuje i ożywia środowisko, stwarza chęć udziału, spotkania, pracy dla innych. Pewnie nie da się masowej obecności na różnych nabożeństwach zamienić na indywidualną odpowiedzialność wszystkich. Należy to jednak robić, gdyż to jest właściwy kierunek.

Czy Ksiądz Rektor uważa dorobek Kościoła w sferze edukacji za wystarczający?

— Byłbym niepoważny, gdybym go za taki uznał. Sądzę, że tu jest jeszcze dużo do zrobienia. Kościół w Polsce jest ciągle w sferze pewnych poszukiwań i doświadczeń, często bolesnych. Sądzę, że wejście Kościoła w sferę życia publicznego zaowocowało najpierw doświadczeniem negatywnym, potem pozytywnym i pewnymi wnioskami, które stworzyły ten dystans do polityki, bardzo potrzebny. Nie znaczy to, że wszyscy rzecz zrozumieli i wszyscy to robią. Ale to już jest. Nie ma jeszcze głębszego zrozumienia stosunku do człowieka, który jest słaby. Niewątpliwie dużo zrobiono, ale pozostało jeszcze dużo pracy.

Zawsze wielkość umysłu ludzkiego prowadziła ludzi do pytania, czy człowiek jest sobie wystarczalny, czy też ta jego potęga intelektualna jest ograniczona. Było już wielu proroków w świecie, którzy proklamowali absolutne perspektywy dla wiedzy człowieka. Później okazywało się, że im dalej idziemy we wszechświat, tym bardziej się dowiadujemy, że mało o nim wiemy

W zakresie instytucji...

— Nie, instytucje są potrzebne, ale spełniają rolę raczej pomocniczą. Człowiek musi się zmienić. W ludziach trzeba dokonać poważnej zmiany, dotyczy to także ludzi Kościoła.

Czy zdaniem Księdza Rektora zachodzi potrzeba zmian w modelu szkoły wyższej w Polsce? I nie chodzi tu wyłącznie o odpowiedź na potrzeby rynku... Istnieje nacisk życia społecznego, by wyznaczać nowe obszary badań, tworzyć nowe kierunki, specjalności, a przy tym zmieniać sposoby kształcenia.

— Zgoda, potrzeba przemian jest. Natomiast masowej odpowiedzi na tę potrzebę nie ma. Nauki humanistyczne mają to do siebie, że długo zastanawiają się nad tym, co trzeba zrobić, na przykład w stosunku do społeczeństwa informacyjnego. To co się w nim dzieje, to rewolucja. Krzysztof Zanussi mówi, że to jest koniec książki. Ja uważam, że nie, ale pojawiają się tego typu opinie i będziemy musieli całkowicie przewartościować nasz sposób nauczania. W przy-

padku teologii informatyka może być bardzo pomocna jako pewna technika, natomiast nie może nigdy zastąpić tego, co w Kościele jest nazywane świadectwem. Tu jest potrzebny człowiek — nie wystarczy uruchomić komputer i nauczyć się czegoś łatwiej. Owszem, to trzeba stosować, natomiast nigdy technika nie zastąpi człowieka, zwłaszcza w teologii, a więc tam, gdzie potrzebne jest jego osobiste świadectwo. A chrześcijaństwo to jest rzecz świadectwa — istota religijnych kontaktów międzyludzkich polega na tym, że człowiek mówi do człowieka o tym co usłyszał od Boga. Tu sprawność komputera czy robota nie wystarczy.

Wykorzystywanie tych technik jest niewątpliwie bardzo potrzebne, co najłatwiej jest dostrzec w administracji. Administracja to nie jest uniwersytet, ale jego oprzyrządowanie zewnętrzne. Ale to przechodzi również do nauczania, bo dzisiaj dostęp do wiedzy jest szalenie ułatwiony, chociażby dzięki Internetowi, i musi wpływać na uniwersytecką dydaktykę. Wydaje się jednak, że humanistyka, a zwłaszcza teologia, chociaż powinna jak najszerzej z tego korzystać i szukać nowych form dydaktyki i badań, nie może zrezygnować z kontaktu bezpośredniego. To osobiste świadectwo płynie także tymi nowymi drogami. Chodzi tylko o to, by człowiek stawał wobec człowieka. Jeżeli tego świadectwa nie będzie, to technika nie wystarczy.

Jaka jest zdaniem Księdza Rektora rola wiary w kształtowaniu etosu uczonego i nauczyciela akademickiego?

— Zawsze wielkość umysłu ludzkiego prowadziła ludzi do pytania, czy człowiek jest sobie wystarczalny, czy też ta jego potęga intelektualna jest ograniczona. Było już wielu proroków w świecie, którzy proklamowali absolutne perspektywy dla wiedzy człowieka. Później okazywało się, że im dalej idziemy we wszechświat, tym bardziej się dowiadujemy, że mało o nim wiemy. Otwierające się dzisiaj przed nauką perspektywy są ogromne, ale często bardzo niebezpieczne. Zwróćmy uwagę chociażby na biologię, gdzie otwierają się możliwości niemalże konstruowania nowego człowieka. Jeżeli uczony, który stoi przed takimi możliwościami nie będzie się odwoływał do zasad etycznych, za którymi stoi wiara — bo może się zdarzyć, że etyka świecka tej granicy nie postawi — jeżeli nie będzie odwołania się do odpowiedzi na ostateczne pytanie: po co i dla kogo, kim jestem, dokąd zmierzam — to możemy się znaleźć w epoce, w której będą przeciwko sobie wystawiane armie supermenów, żeby wykazać, kto jest mądrzejszy. A okaże się, że jedni i drudzy są małymi ludźmi.

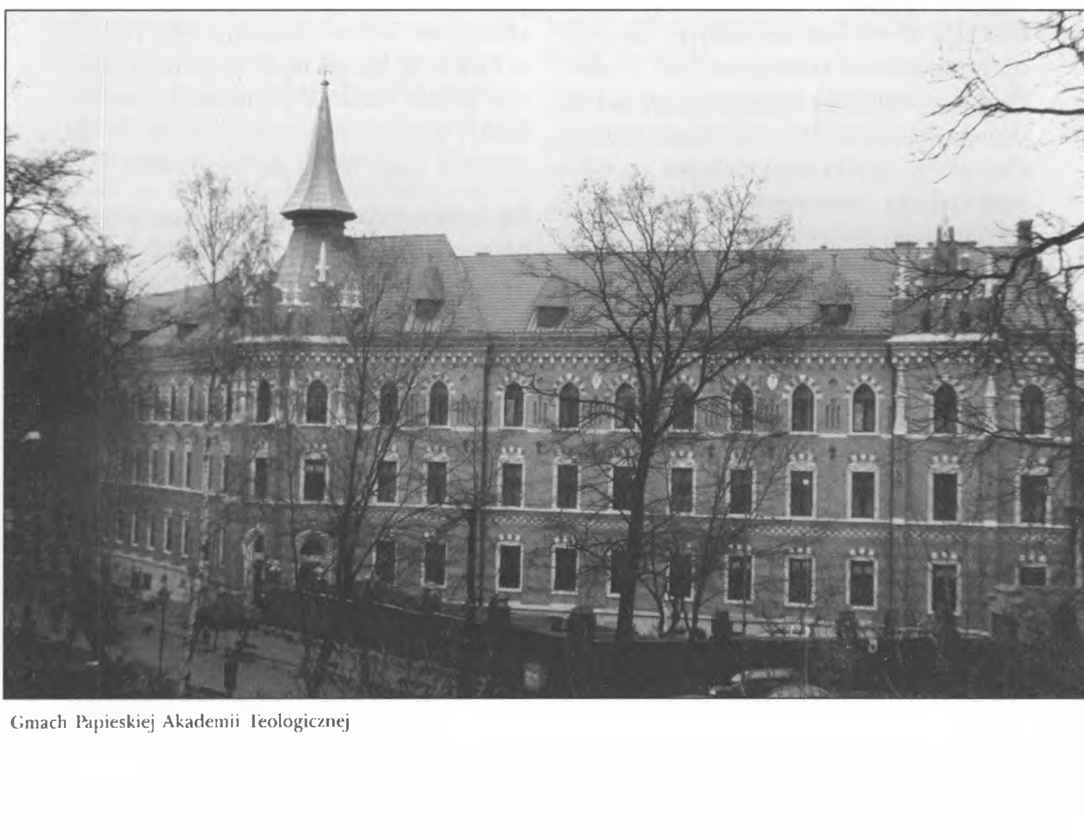
Na koniec pytanie, które być może powinniśmy zadać wcześniej — jak ocenia Ksiądz Rektor dotychczasową współpracę z Akademią Pedagogiczną i czy widzi możliwości jej rozszerzenia?

— Zacznę od zasady współpracy. Przed laty zaproponowano nam izolację, a ta na nikogo dobrze nie wpływa. Był czas, że Stany Zjednoczone się wyizolowały, bo uważały, że są na tyle rozwinięte, by radzić sobie samodzielnie. I to się okazało złudne. W dziedzinie wiedzy, dydaktyki, badań naukowych, współpraca jest bardzo potrzebna. Przede wszystkim dlatego, że środowisko naukowe powinno tworzyć pewną wspólnotę, a więc powinniśmy się poznać, wspólnie pracować,

podejmować wspólne badania. Jeżeli mi ktoś zadaje pytanie, dlaczego PAT nie chce wejść do struktur Uniwersytetu Jagiellońskiego, to odpowiadam: nie jest tak, że nie chce, tylko nie widzę w tej chwili możliwości. Natomiast bardzo mi zależy na tym, żeby współpracować. Ta współpraca nie ogranicza się tylko do UJ, ale do wszystkich tych uczelni, z którymi jest ona możliwa, a możliwa jest — w jakichś formach — ze wszystkimi.

Współdziałanie z Akademią Pedagogiczną jest o tyle ważne, że my przygotowujemy ludzi do pracy w szkolnictwie — katechetów. Przygotowanie pedagogiczne jest im niezmiernie potrzebne, chcemy korzystać z tych nowoczesnych metod, które są wypracowywane właśnie na uczelniach pedagogicznych i oczywiście to musi być dostosowane do tego charakteru przekazu, jakim jest katecheza, a jest to inny przekaz niż nauczanie matematyki czy języka polskiego. Ta współpraca jest nam bardzo potrzebna — te perspektywy współpracy już się otwarły i będą się z czasem poszerzać.

Rozmawiali Henryk Czubała, Bogusław Gryszkiewicz



Fot. Marian Pasternak

Gmach Papieskiej Akademii Teologicznej

Profesor Bożena Chrząstowska doktorem honoris causa Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Wyższa Szkoła Pedagogiczna, obecnie Akademia Pedagogiczna w Krakowie, od 1976 roku nadaje osobom szczególnie zasłużonym dla nauki i oświaty tytuł doktora honoris causa.

Wśród dotychczas nagrodzonych znaleźli się: prof. Kazimierz Sośnicki, prof. Anna Zofia Krygowska, prof. Wincenty Okoń, prof. Henryk Jabłoński, prof. Marian Tyrowicz, prof. Tadeusz Słowikowski, prof. Jan Nowakowski, prof. Henryk Markiewicz, prof. Zenon Moszner, prof. Józef Tischner, prof. Henryk Samsonowicz, prof. Alain van Crugten, Borys Woźnicki, prof. Gaston Gross. Najwięcej, bo aż pięć doktoratów honorowych wręczono w roku 1996 z okazji 50-lecia Uczelni.

Uchwałą Senatu z dnia 10 lipca 2000 r. w poczet doktorów honorowych została przyjęta prof. zw. dr hab. Bożena Chrząstowska. Uczona związana jest z Uniwersytetem Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie kieruje Pracownią Innowacji Dydatycznych. Od dziesięciu lat pełni funkcję redaktor naczelnej „Polonistyki" — pisma adresowanego do nauczycieli języka polskiego. Oficjalne nadanie tytułu odbyło się 16. października br. na uroczystej inauguracji pięćdziesiątego piątego roku akademickiego Akademii Pedagogicznej.

Jego Magnificencja Rektor prof. dr hab. Michał Śliwa w słowie powitalnym podkreślił wieloletni związek Pani Profesor z Instytutem Filologii Polskiej AP, zwłaszcza jej aktywne uczestnictwo w corocznych konferencjach metodycznych, wspieranie swoim autorytetem oraz patronowanie idei podręczników do nauki języka polskiego z serii *To lubię!*

Fot. Mieczysław Więcławek

Profesor Bożena Chrząstowska

Część oficjalną uroczystości wręczenia doktoratu honorowego rozpoczął Dziekan Wydziału Humanistycznego prof. dr hab. Tadeusz Budrewicz odczytaniem protokołu z postępowania Rady Wydziału: „Rada Wydziału Humanistycznego w dniu 17 marca 2000 r. wszczęła postępowanie w sprawie nadania prof. dr hab. Bożenie Chrząstowskiej doktoratu honoris causa. Na posiedzeniu w dniu 14 kwietnia Rada Wydziału powierzyła funkcje recenzentów prof. dr hab. Teresie Kostkiewiczowej z Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk i prof. dr hab. Bogdanowi Walczakowi z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na promotora Rada Wydziału powołała prof. dr hab. Zenona Urygę. 7 Lipca Rada Wydziału jednogłośnie postanowiła wystąpić do Senatu Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej z wnioskiem o nadanie prof. dr hab. Bożenie Chrząstowskiej tytułu doktora honoris causa".

Laudację na cześć Doktora Honorowego wygłosił profesor Zenon Uryga, doskonale znający dorobek naukowy Pani Profesor i jej zaangażowanie w doskonalenie dydaktyki języka ojczystego. „Nie jest sprawą przypadku — podkreślił — że Uczelnia nosząca imię Komisji Edukacji Narodowej wyróżnia dzisiaj tytułem doktora honoris causa Panią Bożenę Chrząstowską (...). Niewielu współczesnych uczonych tak konsekwentnie i twórczo jak Ona wypełnia nałożone przez Komisję na szkoły wyższe zobowiązania do opieki nad edukacją powszechną". Przypomniał również, że przyszła wybitna uczona przeszła przez wszystkie etapy pracy nauczycielskiej. Zaczynała jako bibliotekarka w Bibliotece Uniwersyteckiej i Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej, po studiach uczyła w liceum SS. Urszulanek, gdzie zdobyła pierwsze doświadczenia dydaktyczne, później piastowała stanowisko kierownika sekcji języka polskiego w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym. „Pracę naukową rozpoczynała od refleksji nad własnym warsztatem nauczycielskim i krytycznej obserwacji stanu polonistyki szkolnej lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych czerpanej z doświadczeń instruktora metodycznego. Zdołała jednak zachować dystans wobec ciasnego modelu praktycyzmu metodycznego i w porę dostrzegła potrzebę oparcia wiedzy o nauczaniu przedmiotu na solidnych studiach — przede wszystkim w zakresie nowoczesnej metodologii badań literackich, a równolegle i coraz szerzej w dziedzinie badań psychodydaktycznych oraz w obszarze naukowej i praktycznej refleksji dydaktyki przedmiotowej. Owocowała zaś ta wytężona praca bardzo potrzebnymi, więc cieszącymi się szerokim odbiorem, książkami, takimi jak: służąca rozwijaniu świadomości literackiej polonistów *Poetyka stosowana*, wyrosła z empirycznych badań *Teoria literatury w szkole* czy wreszcie *Lektura i poetyka*, stanowiąca syntetyczny, oparty na reinterpretacji wielu studiów zarys systemu kształcenia świadomości literackiej uczniów. (...) Budowały one stopniowo autorytet Bożeny Chrząstowskiej jako twórczyni nowoczesnej teorii kształcenia literackiego". W dalszej części wystąpienia profesor Zenon Uryga wymienił inne pola działalności Pani Profesor, a więc autorstwo zarówno podręcznika do liceum, jak i przez wiele lat obowiązującego programu nauczania w szkołach śred-

nich oraz książki *Otwarte niebo* poświęconej poetyckim świadectwom przeżywania Eucharystii. Laudator zamknął swoją wypowiedź przytoczeniem fragmentu z opinii profesor Teresy Kostkiewiczowej: „Oto spotykamy osobowość niezwykłą, człowieka nauki i człowieka czynu, silnie zakorzenionego w sferze intelektu i w sferze działań praktycznych, świadomego swych celów, umiejącego z konsekwencją i uporem dążyć do ich realizacji, do ulepszenia świata w tak fundamentalnej dziedzinie życia zbiorowego, jakim jest szkoła i wprowadzanie młodzieży w świat książki i słowa. Czyż nie budzi podziwu niestrudzona aktywność, nieustanne zaangażowanie w ważne sprawy publiczne, ciągłe otwarcie na najistotniejsze potrzeby współczesnej kultury i wybranej dyscypliny naukowej? Świadoma faktu, że uprawianie nauki o literaturze nabiera sensu przede wszystkim wtedy, gdy służy również kształtowaniu czytelników poezji i prozy, Pani Profesor stała się niemal symbolem takich przekonań i działań, znakiem mądrej nieugiętości i konsekwencji, wywołujących szacunek, podziw i uznanie".

Dziękując za nadanie jej tytułu doktora honoris causa Bożena Chrząstowska powiedziała: „Traktuję ten zaszczyt jako wyróżnienie całego polonistycznego środowiska oświatowego — tak w nurcie badawczym, naukowym, jak i praktycznym. Chciałabym, aby każdy dydaktyk, teoretyk kształcenia polonistycznego poczuł się tym honorowym doktoratem obdarowany i dowartościowany. Bo przecież jesteśmy naprawdę ważni i potrzebni. Nie tylko dlatego, że reforma się dzieje i wciąga nas w nowe tryby. Musimy zaznaczyć swoje odrębne miejsce w świe-

Fot. Mieczysław Więcławek

cie nauki, tak odrębne i osobne, jak osobna jest rzeczywistość szkolna". Niestety, co podkreśliła w dalszej części przemówienia Pani Profesor, reforma polskiej oświaty w większości ogranicza się jedynie do zmian strukturalnych. Widoczny jest brak fachowców, ludzi znających i rozumiejących specyfikę pracy z młodzieżą. Szczególnie niepokojące, jej zdaniem, jest wypracowanie nowej centralnie sterowanej formuły egzaminów, która pozbawia ucznia i nauczyciela podmiotowości.

Na zakończenie profesor Bożena Chrząstowska zwróciła się do zgromadzonych w auli studentów Akademii Pedagogicznej, w przyszłości nauczycieli: „Chciałabym przekazać trzy ważne myśli — oczywistości, ale nigdy dość ich przypominania — jak mówił krakowski profesor Kazimierz Wyka.

Po pierwsze: **praca** — samodzielna i twórcza — rozwija człowieka. Życzę Wam, aby właśnie taka była Waszym udziałem. Nie bójcie się trudnych wyzwań współczesnej szkoły i kultury.

Trudne cele i działania odkrywają nam prawdę o sobie — dopiero wtedy poznajemy, na co nas stać. Anglosasi mają rację — trzeba działań, aby się czegoś istotnego nauczyć. Europejczycy (tzn. my Polacy) dodajemy — tak, ale trzeba rozumieć swoje działania, czerpać wiedzę z tradycji, więc warto słuchać nestorów, korzystać z pomocy autorytetów. Wiedza jest właściwym motywem działania służy i jej, i rozwojowi inteligencji.

Po drugie: **dydaktyka** — wtedy jest skuteczna, kiedy czerpiemy ożywcze soki z meritum — z dobrego rozpoznania dyscyplin kierunkowych. Skupimy uwagę na uczniu, czynimy go podmiotem naszych czynności nauczycielskich, ale muszą one być mocno osadzone w przedmiocie — wiedzy o literaturze, kulturze języku [...] zalewa nas tandeta powierzchownych, oderwanych technik pedagogicznych. Nic nie zdziałają nie tylko 5 kapeluszy, ale nawet 12 — kolorowych i wielkich — jeżeli te techniczne zabiegi poparte będą jałową i martwą wiedzą merytoryczną.

Po trzecie: **nauczyciel i jego osobowość** — jest najważniejszym ogniwem w złożonym procesie wychowania — pisze Erich Fromm. Wierzę, że kształcenie oznacza przekazanie młodemu człowiekowi najlepszego dziedzictwa ludzkiej rasy. Ponieważ jednak większość tego dziedzictwa sformułowana jest w słowach, kształcenie jest skuteczne tylko wtedy, gdy słowa stają się rzeczywistością w osobie nauczyciela. Tylko bowiem idea zmaterializowana w ciele, może mieć wpływ na człowieka, idea, która pozostaje w sferze słów — zmienia wyłącznie słowa.

Staram się w moim życiu naukowym i oświatowym być wiarygodna. Życzę wszystkim z głębi serca, aby nasze słowa, nasze idee przemieniały się w rzeczywistość — w osobach naszych uczniów i studentów".

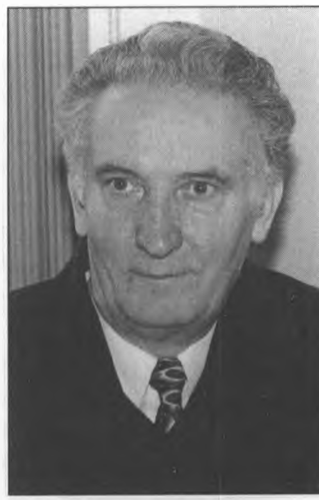
Na zakończenie uroczystości prof. dr hab. Bogdan Walczak odczytał list gratulacyjny od rektora Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dr hab. Stefana Jurga: „Społeczność Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu z radością i satysfakcją przyjęła wiadomość o nadaniu Pani Profesor najwyższej godności akademickiej — tytułu doktora honoris causa — czołowej i wielce zasłużonej uczelni pedagogicznej, Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. To najwyższe wyróżnienie akademickie jest wyrazem uznania dla Pani Profesor za wieloletnią ofiarną służbę polskiej szkole i wielkie doniosłe dzieło jej reformowania, a także świadectwem podziwu dla twórczej osobowości Pani Profesor, którą cechuje organiczne i harmonijne połączenie teorii i praktyki, nauki i dydaktyki, idei i czynu. Krakowska Akademia Pedagogiczna złożyła w ten sposób hołd wielkiej uczonej i nauczycielce pokoleń nauczycieli, których kształci w duchu służby najszczytniejszym ideałom prawdy, piękna i dobra, głębokiego przywiązania do polskich tradycji narodowych, a jednocześnie w duchu wolności, pluralizmu kulturowego, szlachetnej tolerancji i gotowości do przełamywania historycznych barier i stereotypów myślenia".

Wielki to zaszczyt dla Akademii Pedagogicznej mieć w gronie doktorów honorowych Panią Profesor Bożenę Chrząstowską — wybitną uczoną, wspaniałego nauczyciela i wielki autorytet moralny.

Agnieszka Szopa

Szanse i warunki rozwoju Wydziału Pedagogicznego

Rozmowa z profesorem Józefem Kuźmą, dziekanem Wydziału Pedagogicznego AP



Fot. Mieczysław Więcławek

Prof. dr hab. Józef Kuźma urodził się 30. 11. 1935 r. w Łososinie Dolnej, w województwie nowosądeckim. W latach 1953–1958 studiował w Sankt-Petersburskim Agrarnym Uniwersytecie, w 1963 r. ukończył studia pedagogiczne w Ośrodku Ministerstwa Oświaty w Warszawie. Stopień doktora nauk rolniczych uzyskał w 1969 r. w Wyższej Szkole Rolniczej w Krakowie na podstawie rozprawy *Wpływ upowszechniania wiedzy rolniczej na postęp w gospodarstwach chłopskich*

Janusz Morbitzer:
Sprawuje Pan Dziekan swój urząd już drugą kadencję. Co, w opinii Pana Dziekana, należałoby zaliczyć do największych osiągnięć i sukcesów Wydziału Pedagogicznego?

Józef Kuźma:
— Faktycznie, funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego pełnię już drugą kadencję. Wcześniej tę samą funkcję przyszło mi sprawować w bardzo trudnym okresie i warunkach, w latach 1979–1984 na Wydziale Pedagogiki i Kultury Wsi Uczelni Siedleckiej (aktualnie Akademii Podlaskiej). Tak więc te trudne i odpowiedzialne funkcje pełnię już dziesiąty rok.

Natomiast w Akademii Pedagogicznej obowiązki dziekana Wydziału Pedagogicznego pełnili wcześniej pani prof. Irena Popiołek i dr Jan Krukowski. Dlatego też pytanie to można by postawić wszystkim dotychczasowym dziekanom, prodziekanom, kierownictwu instytutów, a także wszystkim nauczycielom akademickim naszego Wydziału.

Z mojego punktu widzenia za najważniejsze osiągnięcie — przede wszystkim Uczelni, a nie tylko Wydziału — niewątpliwie trzeba uznać samą wolę utworzenia nowego Wydziału Pedagogicznego, tożsamego z nazwą Akademii Pedagogicznej, której dalekosiężnym i najważniejszym celem jest właśnie wszechstronna edukacja nauczycieli w zakresie pedagogiczno-psychologicznym oraz dydaktyki i metodyki szczegółowej, przygotowanych zarazem do ustawicznego kształcenia i samokształcenia z kilku przedmiotów zintegrowanych w blokach przedmiotowych.

Do osiągnięć zaliczyłbym również stały rozwój i unowocześnianie wszystkich kierunków studiów pedagogicznych, powołanie nowych specjalności, które cieszą się większym zainteresowaniem ze strony rynku pracy i samych studentów. Mam tu na myśli:

(wyd. 1972). Pięć lat później habilitował się na Akademii Rolniczej w Krakowie w zakresie andragogiki rolniczej (*Drogi i czynniki efektywnego upowszechniania wiedzy i postępu rolniczego*, wyd. 1974). Autor 18 książek i prac zbiorowych (m.in. *Doradztwo rolnicze* 1986, 1988; *Optymalizacja systemu pedagogicznego kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli* 1993; *Nauczyciele przyszłej szkoły* 2000), oraz licznych artykułów z zakresu andragogiki rolniczej, pedeutologii i pedagogiki społecznej. Wypromował kilkunastu doktorów, był recenzentem licznych rozpraw habilitacyjnych i doktorskich. Pełnił wiele odpowiedzialnych funkcji administracyjnych, od 1996 r. kieruje Wydziałem Humanistycznym AP. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej. W latach 1986–1993 zasiadał w Prezydium Zarządu Krajowego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, w 1993–1997 wchodził w skład Board of European Association of Training Centres for Socio-Education Care Work.

— pedagogikę społeczno-opiekuńczą,

— stałe unowocześnianie programów z pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, połączonej z technologią informacyjną,

— rozwijanie pedagogiki specjalnej, w tym — w sposób elastyczny — wprowadzanie różnych specjalizacji zaspokajających liczne, zróżnicowane potrzeby placówek i dzieci specjalnej troski,

— powołanie aż piętnastu studiów podyplomowych, w tym pierwszego w kraju studium z edukacji prorodzinnej i z edukacji emocjonalnej.

Do sukcesów Wydziału Pedagogicznego trzeba także zaliczyć stworzenie warunków do bardzo dynamicznego rozwoju Instytutu Wychowania Plastycznego. Szansę tę możliwie najlepiej wykorzystało kierownictwo tego Instytutu, zapewniając szybki rozwój kadry naukowo-artystycznej: adiunktów I i II stopnia, profesorów nadzwyczajnych i profesorów mianowanych (łącznie 8), co stworzyło przesłanki do przemianowania tego Instytutu w Instytut Sztuki i stopniowego kreowania nowego wydziału.

Wreszcie, za osiągnięcie wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych i technicznych, a w tym szczególnie kolejnych zespołów kierujących dotychczasową Katedrą Pedagogiki, uważam powstanie Instytutu Nauk o Wychowaniu, a w jego ramach czterech katedr, w czym miałem również swój wieloletni udział. Fakt powołania tego Instytutu spotkał się z życzliwym przyjęciem na innych uczelniach — uniwersytetach i akademiach pedagogicznych, w tym KUL-u. Za osiągnięcie w ciągu 8 lat, które upłynęły od powołania Wydziału, uznałbym również mianowanie pięciu profesorów zwyczajnych oraz fakt przyznania sześciu dalszym tytułu profesora (dwóch pedagogów oraz czterech z dziedziny sztuki). W tym okresie nowa Rada Wydziału Pedagogicznego nadała 36 stopni naukowych doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, a dwunastu pracowników naszego Wydziału obroniło swoje dysertacje doktorskie na innych wydziałach lub uczelniach.

Do osiągnięć naszego Wydziału należy także zaliczyć zorganizowanie przez prof. zw. dra hab. Czesława Majorka Światowego Kongresu z Historii Oświaty — Schooling in Changing Societies. Historical and Comparative Perspectives (c. 1775–1996) — 6–9.08.1996 r. oraz opublikowanie — rów-

nież przez prof. Czesława Majorka — książki *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future.*

Nie sposób wymienić tu wszystkich prestiżowych konferencji, sympozjów o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym, dorobek których — po uzyskaniu wysokiej oceny recenzentów — został opublikowany i cieszy się dużym uznaniem wśród uczonych, nauczycieli i studentów.

Do najważniejszych sukcesów nowego Wydziału Pedagogicznego zaliczyłbym także uzyskanie i urządzenie własnego budynku przy ul. Ingardena 4. Na urządzenie tego obiektu, a zwłaszcza stworzenie naprawdę nowoczesnych laboratoriów, pracowni, nie mówiąc o nowoczesnej auli, a także bibliotece wydziałowej, zostały przeznaczone nie tylko środki z dotacji MEN, lecz i znaczące środki pochodzące z dochodów komercyjnych, wypracowanych przez pracowników naszego Wydziału na studiach zaocznych, podyplomowych i fakultatywnych.

Nie bez znaczenia dla urządzenia i wyposażenia tego obiektu, budzącego uznanie obiektywnie i życzliwie patrzących osób, było wieloletnie, codzienne zaangażowanie nie tylko władz dziekańskich i jednostek wchodzących w skład Wydziału, lecz także wielu nauczycieli i pracowników administracyjnych, nie zapominając oczywiście o władzach rektorskich.

Co po pięciu latach kierowania Wydziałem Pedagogicznym uznaje Pan za źródła najpoważniejszych trudności w realizacji funkcji dziekana?

— Podejmując się funkcji dziekana każdy kandydat powinien zdawać sobie sprawę z wielu uwarunkowań i krzyżujących się interesów różnych wydziałów i zespołów naukowców czy pracowników administracyjnych oraz związanych z tym problemów i trudności.

Jeśli jednak naprawdę szczerze mam odpowiedzieć na postawione mi pytanie, to moim głównym problemem, ale i problemem tej Uczelni, który sprawiał i sprawia mi najwięcej trudności, jest nieżyczliwy stosunek do pedagogów i psychologów. Na Uczelni, która nosi i nosiła nazwę Pedagogicznej, wydaje mi się to anachroniczne i irracjonalne. Jest to dla mnie tym bardziej niezrozumiałe, iż osobiście posiadam dwukierunkowe wykształcenie. Moje drugie wykształcenie — pedagogiczne — stało się obecnie pierwszym, z którym się utożsamiam, pierwsze zaś — wykształcenie rolnicze — stało się drugoplanowym. Z wiedzy zdobytej podczas studiów korzystam teraz głównie dla inspiracji badawczej czy pisania książek. Zdaję sobie oczywiście sprawę, że czasem również pedagodzy czy psychologowie mogą stwarzać problemy, lecz kto ich nie stwarza?

Ten dziwny stosunek do pedagogów prawdopodobnie trwa od początku istnienia tej Uczelni. Już wówczas *in statu nascendi* musiał powstać jakiś błąd, który następnie ujawnił się z nową siłą po rozwiązaniu byłego Instytutu Nauk Pedagogicznych w styczniu 1982 roku, na kilka lat przed moim przejściem do Uczelni. Jest to zresztą nie tylko moja opinia, nie wiem, czy do końca słuszna.

Jeśli mam mówić o trudnościach w ramach Wydziału, którym od pięciu lat przyszło mi kierować, to chciałbym przede wszystkim wymienić zbyt małą liczebność kadry samodzielnej ze stopniem naukowym doktora habilitowanego i tytułem profesora. Prace habilitacyjne są bronione zbyt późno i — jak dotychczas — nie rekompensują strat spowodowanych rotacją

kadr naukowych. Rozwoju kadry, zwłaszcza samodzielnej, nie traktują poważnie ani priorytetowo kierownicy jednostek organizacyjnych Wydziału Pedagogicznego (Instytutu i Katedr Pedagogicznych i Psychologicznych).

Jak Pan Dziekan ocenia realne szanse uzyskania przez Wydział Pedagogiczny uprawnień habilitacyjnych w ciągu najbliższych dwóch lat? Czy cel ten powinien przesądzać o istnieniu Wydziału Pedagogicznego w uczelni kształcącej nauczycieli?

— Widzę szanse uzyskania przez Wydział Pedagogiczny uprawnień habilitacyjnych, lecz nie w ciągu najbliższych dwóch, lecz raczej trzech, czterech lat. Cel ten jest bardzo ważny, przede wszystkim dla samych pedagogów, a dopiero w drugiej kolejności dla naszej Uczelni i w żadnym wypadku nie może przesądzać o istnieniu Wydziału Pedagogicznego, a tym bardziej przyłączeniu pedagogów i psychologów do jakiegoś nowego wydziału. Rozwój Wydziału, a zwłaszcza kadr doktorskich i habilitacyjnych, musi trwać lata, przeważnie 10–20 lat, ma okresy ożywienia i stagnacji. Zależy to od wielu z góry zamierzonych działań, ale także i przypadków. Bardzo dużo zależy od szans i warunków, jakie stworzono w momencie powstawania Wydziału. Klimat wówczas był wielce niekorzystny dla pedagogów. O tych właśnie szansach mówiłem na posiedzeniu Senatu w 1991 roku, kiedy to podejmowano ostateczną decyzję o utworzeniu Wydziału Pedagogicznego. Podobnie jak powołana w tym celu Komisja Senacka, opowiadałem się wówczas za utworzeniem Wydziału Pedagogiczno-Społecznego, z myślą, że zapewni to nowemu wydziałowi odpowiednio dużą liczbę członków Rady posiadających stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych, co już wówczas dałoby nam szanse na ponowne uzyskanie uprawnień habilitacyjnych. Niestety, w momencie składania wniosku o przywrócenie uprawnień habilitacyjnych w 1991 r. do grona pedagogów nie zaliczono dwóch profesorów z historii oświaty. Wówczas liczyło się tylko to, aby tak zwane mocne kierunki nie utraciły uprawnień habilitacyjnych, nie biorąc pod uwagę szans rozwojowych pedagogów. Pomimo tego niekorzystnego startu Wydział Pedagogiczny szybko uzyskał prawa do nadawania stopnia naukowego doktora. Natomiast jeśli chodzi o uprawnienia habilitacyjne, to byliśmy bardzo blisko takich szans na przełomie lat 1999/2000. Niestety, strata w ciągu ostatniego 1,5 roku aż sześciu samodzielnych pracowników naukowych — dwóch odeszło na emeryturę, jeden zmarł, trzech odeszło na inne uczelnie, nie mówiąc o braku zgody jednego dydaktyka na przejście do Wydziału Pedagogicznego — na kilka lat oddaliła nasze szanse na uzyskanie tych uprawnień.

Nie oznacza to jednak, że takich szans Wydział Pedagogiczny nie będzie miał w najbliższych latach. Pod koniec tego roku dwie osoby (jedna osoba z pogranicza filozofii i psychologii oraz jedna z pedagogiki) uzyskały stopień doktora habilitowanego. Są też realne szanse na to, że dwóch kolejnych pedagogów, dzięki swojej determinacji i pokonaniu wielu trudności, nie mówiąc o kosztach materialnych i moralnych, obroni rozprawy habilitacyjne za granicą na początku, a jedna osoba pod koniec przyszłego roku.

W roku bieżącym przeprowadziłem 15 rozmów konsultacyjnych z tymi doktorami, którzy deklarują, że pracują nad roz-

prawą habilitacyjną i mogę stwierdzić, że 10 z nich ma realne szanse zakończenia w niedługim czasie pracy habilitacyjnej. Pomimo iż praca habilitacyjna jest prowadzona samodzielnie, przekonałem się, że większość z nich wymaga pomocy ze strony profesorów danej jednostki, ponieważ habilitanci mają trudności zarówno z wyborem tematu, jak i w kwestiach metodologicznych i organizacyjnych. Najtrudniejsza do pokonania jest jednak bariera psychologiczna, polegająca na panicznym strachu przed obroną na Radzie Wydziału innej uczelni krajowej — niejednokrotnie nie mająca racjonalnego uzasadnienia — oraz obawie przed ośmieszeniem się w przypadku niezatwierdzenia rozprawy przez CKK. Motywy tych często nieuzasadnionych stresów powinni zbadać psychologowie, którzy — *nota bene* — sami przeżywają podobne emocje.

Oceniając aktualny poziom prac na tytuły i stopnie naukowe na Wydziale Pedagogicznym chciałbym stwierdzić, że jest on w znacznym stopniu odzwierciedleniem poziomu działalności naukowo-badawczej Wydziału. Jak wynika z okresowych analiz prac doktorskich, nie jest on niski, ale też i niezbyt wysoki. Głównym mankamentem jest tu zbytnie rozproszenie badań, mało sprawna organizacja procesu badawczego, zwłaszcza jeśli chodzi o zespołowe planowanie i prowadzenie badań własnych i statutowych, dyskusje naukowe, wspólną analizę i wnioskowanie. Do utworzenia wspólnego laboratorium, w którym będą prowadzone wszystkie badania, jak to ma miejsce np. na Wydziale Psychologii, Socjologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Rouen (Francja), droga jest chyba daleka.

Jeśli chodzi o przewody habilitacyjne, to na podstawie analizy porównawczej naszego systemu z systemami funkcjonującymi aktualnie w innych krajach, na przykład we Francji, dochodzę do wniosku, że procedura obowiązująca w Polsce jest zbyt skomplikowana, stresogenna i niekorzystna dla deficytowych dyscyplin naukowych. Dlatego należy poszukiwać modelu bardziej sprzyjającego rozwojowi i szybkiemu awansowi młodej kadry naukowej. Za optymalny i już sprawdzony w praktyce uniwersyteckiej uważam system przewodów habilitacyjnych obowiązujący obecnie we Francji, który przedstawiam w oddzielnym artykule.

Odpowiadając na postawione mi pytanie chciałbym stwierdzić, że jeśli mamy podchodzić do problemu odpowiedzialnie i konstruktywnie, to w żadnym przypadku fakt uzyskania uprawnień habilitacyjnych przez Wydział Pedagogiczny w najbliższych 2–3 czy nawet kilku latach nie powinien przesądzać o jego dalszym losie, ponieważ nie to stanowi jego nadrzędny cel. Celem takim jest przede wszystkim realizacja wszystkich podstawowych funkcji, w tym zwłaszcza jakość procesu edukacji na studiach dziennych, zaocznych i podyplomowych. Tak zwana autonomiczność czy uniwersyteckość uczelni nie może być celem samym w sobie. Mam podstawy sądzić, że podobne odpowiedzialne stanowisko zajmuje JM Rektor naszej Uczelni i dlatego nie zgodził się on na pochopną likwidację Wydziału Pedagogicznego w Akademii Pedagogicznej, co doprowadziłoby do ponownego starania się o uprawnienia doktorskie i habilitacyjne na dwóch obecnych wydziałach w zakresie co najmniej trzech dyscyplin naukowych.

Niejako na marginesie tej często przesadnej krytyki Wydziału Pedagogicznego chciałbym dodać, że myślę, iż podobne

problemy występują także w pozostałych jednostkach organizacyjnych naszej Uczelni, a nie tylko pedagogicznych czy psychologicznych i dlatego krytycy Wydziału Pedagogicznego powinni bardziej samokrytycznie spojrzeć również na siebie i pomyśleć, jak swoje trudności w miarę skutecznie przezwyciężać dla dobra całej społeczności akademickiej.

Jak Pan Dziekan ocenia poziom przygotowania absolwentów kierunków nauczycielskich z pedagogiki i psychologii?

— Na to pytanie pełniejszej odpowiedzi mógłby udzielić dyrektor Instytutu Nauk o Wychowaniu i kierownik Katedry Psychologii, którzy są bezpośrednio odpowiedzialni za kształcenie pedagogiczne, czyli za przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy wychowawczej i profilaktyczno-doradczej. Ja zaś odpowiem pytaniem: jak można nauczyć teorii i praktyki pedagogiki w ciągu 75 czy nawet 60 godzin, z których jedynie 15 można przeznaczyć na wykłady a 60 na ćwiczenia? Jednocześnie wydziały i jednostki odpowiedzialne za kształcenie kierunkowe (przedmiotowe) krok po kroku dążą do włączenia praktyk pedagogicznych do programów praktyk dydaktycznych, stopniowo je ograniczając do minimum. Ta krótkowzroczna polityka ma dla Wydziału Pedagogicznego jeden „pozytywny", niejako pośredni skutek, a mianowicie: niedostatecznie przygotowani pod względem pedagogicznym i psychologicznym absolwenci kierunków nauczycielskich, po kilku latach wracają do nas na studia podyplomowe, ponieważ stwierdzają, że bez solidnego przygotowania do pracy wychowawczej i doradczej w szkole nie są w stanie wywiązać się z podstawowych obowiązków nauczyciela-wychowawcy w swojej szkole, w tym roli wychowawcy klasowego, diagnozy zaburzeń w zachowaniu i problemów w nauce.

Niedługo upłynie rok od chwili, gdy na wniosek Dziekana Rada Wydziału Pedagogicznego przyjęła nowe podstawy programowe z pedagogiki i psychologii, opracowane w byłej Katedrze Pedagogiki oraz w Katedrze Psychologii. W programach tych starano się uwzględnić najnowsze osiągnięcia nauk pedagogicznych i psychologicznych, zarówno uczonych polskich, jak i z różnych krajów zachodnich (zwłaszcza z USA), gdzie w ostatnich dziesięciu latach nauki te przeżywają naprawdę bardzo szybki i intensywny rozwój. Wcielenie w życie nowego programu, uwzględniającego najnowsze badania, atrakcyjne metody i techniki zajęć dydaktycznych wymagałoby zwiększenia, a raczej przywrócenia dodatkowych 15 godzin zajęć z pedagogiki i psychologii, na ogólną liczbę ok. 3200 godzin całkowitego wymiaru 5-letnich studiów magisterskich. Teraz więc kolejny krok należy do czynników odpowiedzialnych za studia nauczycielskie i nienauczycielskie.

Można oczywiście przenieść cały program kształcenia pedagogiczno-psychologicznego dla wszystkich kierunków nauczycielskich i nienauczycielskich do Wydziału Pedagogicznego. Powstanie jednak wówczas do rozwiązania problem sal dydaktycznych i odpłatności za te zajęcia, łącznie z lokalami, w których będzie się je prowadzić. A to już naprawdę przerasta moje kompetencje i wyobraźnię, nie mówiąc o wzięciu odpowiedzialności za skutki tego przedsięwzięcia. Aktualny poziom zajęć na wszystkich kierunkach pedagogicznych i niepedagogicznych obiektywnie oceni dopiero Komisja Akredytacyjna, co

m.in. stanie się nieodzowne w związku z wdrażaniem Europejskiego Systemu Punktów Transferowych. Według mojej opinii, która jest oparta na wielu pośrednich szacunkowych ocenach, poziom kształcenia pedagogicznego i psychologicznego na kierunkach nauczycielskich jest zróżnicowany i w znacznym stopniu zależy od nauczyciela prowadzącego zajęcia oraz stosunku do tych przedmiotów na danym wydziale. Wyżej oceniam poziom kształcenia teoretycznego niż praktycznego z przedmiotów pedagogicznych. To zaś będzie tematem organizowanej w dniach 5–7 grudnia 2000 r. przez Wydział Pedagogiczny konferencji *Miejsce i rola praktyk pedagogicznych w przygotowaniu nauczycieli dla zreformowanej szkoły*, która spotkała się z olbrzymim zainteresowaniem innych uczelni kształcących nauczycieli.

Mimo wielu obowiązków znalazł Pan Dziekan czas na napisanie książki „Nauczyciele przyszłej szkoły". W pracy tej silnie akcentuje Pan rolę rodziny, szkoły i najbliższego otoczenia w coraz bardziej zglobalizowanym świecie. Jakie jest główne przesłanie tej ważnej, interesującej dla każdego pedagoga i dobrze przyjętej pracy?

— Nowa książka *Nauczyciele przyszłej szkoły*, której promocja miała miejsce 28 października 2000 roku na 4. Targach Książki w Krakowie stanowi niejako podsumowanie mojego ponad 10-letniego dorobku z pedeutologii, a zwłaszcza prac badawczych opartych na sondażach diagnostycznych i „burzy mózgów" w ostatnich pięciu latach. Książka ta, wychodząc z diagnozy współczesnej szkoły oraz sylwetki i kompetencji nauczycieli, kreuje na podstawie studiów własnych i opinii wielu nauczycieli, uczniów i rodziców pożądany, a zarazem dość realistyczny obraz przyszłej nowoczesnej szkoły i nauczyciela, zarówno w środowisku miejskim, jak i wiejskim. Moje główne przesłanie tej książki można ująć następująco:

Kryzys szkoły i zawodu nauczyciela jako zjawisko periodyczne lub permanentne występuje w wielu krajach. Przyczyniają się do niego — poprzez swoje błędy — politycy, administracja centralna i lokalna, a nie tylko nauczyciele czy rodzice. Jeśli podjęliśmy reformę szkoły, której nie wolno było już dłużej odkładać, to przeprowadźmy ją możliwie najlepiej, z myślą o przyszłości naszych dzieci. Nauczyciele w większości już reformę rozpoczęli poprzez wewnętrzne doskonalenie, nie czekając na gratyfikacje, mając właśnie na względzie dobro dzieci. Również od nas — nauczycieli akademickich — zależy, jaka będzie przyszła szkoła i nauczyciele. Spełnijmy zatem naszą misję możliwie jak najlepiej.

Bardzo dziękuję za rozmowę. Życzę dobrego zdrowia i wielu sił, które pomogą Panu Dziekanowi zrealizować plany, zarówno te, wynikające ze sprawowanej funkcji, jak i te naukowe oraz osobiste.

Rozmawiał Janusz Morbitzer

Joanna Kossewska

Dzieci z zamkniętego świata

Żyją we własnym, hermetycznym świecie, do którego nie mamy dostępu. Stopniowo poszerzając wiedzę na temat przyczyn i zaburzeń występujących w autyzmie uchylamy szklane drzwi. Kluczem stają się odpowiednie formy terapii prowadzonej w dobrze do tego celu przygotowanych placówkach. Takich ośrodków jest wciąż zbyt mało, więc osoby z autyzmem samotnie cierpią, panicznie bojąc się otaczającej rzeczywistości i wszelkich zmian

Fot. Mieczysław Więcławek

Dr Joanna Kossewska jest adiunktem w Katedrze Psychologii AP. Zajmuje się psychologią defektologiczną i rehabilitacyjną. Autorka monografii *Studies on Empathy* (wspólnie z M. Kliś); *Uwarunkowania postaw — nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych.* Sekretarz komitetów organizacyjnych trzech międzynarodowych konferencji naukowych poświęconych autyzmowi. Członkini Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i Krajowego Towarzystwa Autyzmu.

Istota autyzmu

Autyzm — głębokie całościowe zaburzenie rozwoju pojawia się przed 30. miesiącem życia, stąd skuteczność terapii zależy od tego, jak wcześnie zostanie ona podjęta. Dzieci dotknięte autyzmem nie różnią się wyglądem od innych dzieci, lecz odmiennie się zachowują. Od początku swojego życia nie tylko nie reagują ożywieniem na kontakty z rodzicami, ale wręcz nie tolerują żadnych pieszczot. Nie okazują uczuć i ich nie żądają.

Główną cechą autyzmu jest więc nieprawidłowość w rozwoju interakcji społecznych, komunikacji i występowanie poważnych ograniczeń w zakresie aktywności i zainteresowań. Osłabienie zdolności do interakcji społecznych jest całkowite i trwałe. Może ono zaznaczać się w różnorodnych zachowaniach niewerbalnych (kontakcie wzrokowym, wyrazie twarzy, postawie ciała, gestach) koniecznych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie i komunikowania się. Może wyrażać się brakiem odpowiedniego do poziomu rozwoju sposobu nawiązywania kontaktu z rówieśnikami.

U dzieci autystycznych często brak spontanicznego dążenia do radości, rozwijania własnych zainteresowań lub współdziałania z innymi ludźmi (np. niepokazywanie innym rzeczy, które wydają się im interesujące). Może również wystąpić brak społecznej lub emocjonalnej wzajemności (np. brak aktywnego uczestnictwa w prostych zabawach i grach zespołowych, preferowanie działań

indywidualnych lub włączanie innych osób do swej aktywności jedynie jako narzędzi, „mechanicznych pomocników"). Często zaburzona jest także świadomość istnienia innych ludzi. Osoby z tym zaburzeniem mogą nie pamiętać nawet o członkach własnej rodziny, mogą nie mieć pojęcia o potrzebach innych, mogą nie zauważać ich zmartwień i problemów.

Również zaburzenia w zakresie komunikacji są wyraźne i trwałe, i dotyczą zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych umiejętności. Mogą przejawiać się w opóźnieniu lub zupełnym braku rozwoju języka werbalnego. U dzieci mówiących obserwuje się osłabienie zdolności do rozpoczynania lub kontynuowania rozmowy z innymi, używanie mowy w sposób stereotypowy i powtarzający się lub też posługiwanie się językiem charakterystycznym tylko dla danej osoby. Często obserwuje się brak różnorodnych i spontanicznych zabaw fikcyjnych (udawanie, „zabawy na niby") lub zabaw naśladujących życie społeczne, odpowiednich do poziomu rozwoju. U osób, u których mowa rozwija się, mogą wystąpić nieprawidłowości natężenia, intonacji, tempa, rytmu, akcentu (ton głosu może być monotonny lub mieć intonację podobną do zdań pytających, np. zawierać „wznoszące się" końcówki wyrażeń lub zdań). Struktury gramatyczne są często nieprawidłowe, zawierają zwroty stereotypowe (np. powtarzanie wyrazów lub zwrotów nie licząc się z ich znaczeniem, również sloganów i reklam). Osoby autystyczne mają ograniczone, powtarzające się, stereotypowe wzory zachowań, zainteresowań i aktywności.

Osoby z zaburzeniami autystycznymi wykazują wyraźnie ograniczony krąg zainteresowań i są często zainteresowane wyłącznie jedną, wąską dziedziną. Mogą uszeregować dokładnie tę samą liczbę zabawek w ten sam sposób lub wiele razy naśladować ruchy mimiczne telewizyjnego aktora. Mogą domagać się „identyczności" w swym życiu i pokazywać swój sprzeciw lub zaniepokojenie wobec nawet niewielkich zmian (np. małe dziecko może ujawniać katastrofalne reakcje na niewielkie zmiany w swoim środowisku, takie jak zmiana zasłon lub miejsc przy stole). Osoby autystyczne często nalegają na powtarzanie tych samych czynności (np. codziennego chodzenia tą samą drogą do szkoły). Często występujące stereotypowe ruchy rąk (klaskanie, trzepotanie, machanie palcami) lub całego ciała (kołysanie się, nachylanie, kolebanie). Mogą pojawić się nieprawidłowości postawy (np. chodzenia na czubkach palców, współruchy rąk i całego ciała). Ujawnia się też uporczywe zafascynowanie niektórymi przedmiotami (guzikami, częściami ciała) lub ruchem (np. kręcącym się kółkiem zabawki, otwieraniem i zamykaniem drzwi, wentylatorem lub innymi szybko obracającymi się przedmiotami). Osoby te mogą być silnie przywiązane do niektórych przedmiotów nieożywionych (np. kawałka sznurka, gumowego paska).

Autyzm nie jest częstym zaburzeniem. Według współcześnie stosowanych klasyfikacji stosujących rozszerzone kryteria diagnostyczne autyzm dotyka jedno lub dwoje dzieci na tysiąc, czyli występuje równie często jak zespół Downa.

Deficyt teorii umysłu

Przez wiele lat sądzono, że autyzm jest zaburzeniem funkcji psychicznych o podłożu nieorganicznym. Współcześnie wiele faktów przemawia za tym, że autyzm spowodowany jest defektem ośrodkowego układu nerwowego, choć dotychczas nie udało się zidentyfikować konkretnego uszkodzenia struktur mózgu. Defekt ten sprawia, że osoby autystyczne nie mają świadomości własnych procesów myślowych i nie potrafią wyobrazić sobie, ani zrozumieć, co może dziać się w umyśle drugiego człowieka.

Dzięki zastosowaniu tomografii komputerowej udało się znaleźć pewne anomalie strukturalne w mózgu niektórych osób dotkniętych autyzmem. Zarówno badania epidemiologiczne, jak i neuropsychologiczne wykazały, iż istnieje dodatnia korelacja pomiędzy

autyzmem a opóźnieniem rozwoju umysłowego, któremu z kolei towarzyszą zaburzenia i nieprawidłowości fizjologiczne. Te dane zdają się potwierdzać przypuszczenie, że autyzm jest skutkiem defektu, będącego niejednokrotnie częścią bardziej rozległego, ośrodkowego uszkodzenia mózgu. Im większe uszkodzenie, tym poważniejszy niedorozwój umysłowy i większe prawdopodobieństwo wystąpienia defektu powodującego autyzm. Ale jeśli uszkodzony jest tylko ów krytyczny dla autyzmu obszar czy układ, dziecko autystyczne nie będzie jednocześnie upośledzone intelektualnie.

Badania wskazują, że różne objawy autyzmu nieprzypadkowo występują łącznie. Zwłaszcza cechy osiowe: zaburzenia komunikacji, brak wyobraźni, zaburzenia socjalizacji — tworzą wyraźną triadę. Zastanawiające jest dlaczego te objawy zawsze występują razem. Przyczyny tego faktu upatruje się w deficycie poznawczym uwarunkowanym czynnikami biologicznymi. Ludzi dotkniętych autyzmem nie można wyleczyć, lecz można wiele zrobić, by ułatwić im życie.

Deficyt poznawczy sprawia, że osoby z autyzmem rozumieją świat zupełnie odmiennie niż inni. By stworzyć warunki, w których człowiek autystyczny będzie swobodnie funkcjonował, musimy w pełni zrozumieć, na czym polega i jak się przejawia defekt jego umysłu. Jest to wciąż wielkie wyzwanie dla nauki. Dopiero niedawno autyzm został uznany za defekt ośrodkowego układu nerwowego, trwale upośledzający złożone procesy poznawcze.

Psychologia stara się więc znaleźć taką składową procesów poznawczych, której brak wyjaśniałby wszystkie obserwowane w autyzmie deficyty. Zespół naukowców z Medical Research Council's Cognitive Development Unit w Londynie zidentyfikował taką właśnie składową. Jest ona elementem mechanizmu poznawczego o bardzo złożonej naturze zachodzącego na poziomie abstrahowania. Najprościej można tę składową określić poprzez jedną z jej głównych funkcji: zdolność do myślenia o myśleniu innej osoby lub do wyobrażania sobie stanu umysłu innego człowieka. Przypuszcza się, że u osób autystycznych właśnie ta zdolność jest upośledzona, czyli — innymi słowy — upośledzony jest rozwój teorii umysłu. Sądzi się także, że zdolność przypisywania innym stanów umysłowych jest wrodzona i ma swoją biologiczną reprezentację w mózgu. Gdyby udało się zidentyfikować ją jako strukturę anatomiczną, układ funkcjonalny lub zespól reakcji chemicznych zachodzących w połączeniach neuronalnych, ostatecznie zostałoby udowodnione, że autyzm ma podłoże biologiczne.

Tak więc trzy nierozłączne cechy autyzmu — upośledzenie komunikacji, wyobraźni i kontaktów społecznych — mogą być konsekwencją jednego defektu mechanizmu poznawczego. Nawet bardzo dobrze przystosowane do życia codziennego osoby autystyczne nie potrafią zrozumieć, że inny człowiek może spostrzegać rzeczywistość nie tak, jak ona rzeczywiście wygląda

U prawidłowo rozwijającego się dziecka tworzenie się teorii umysłu zaczyna się bardzo wcześnie. Począwszy już od drugiego roku życia dzieci zaczynają dzielić się spostrzeżeniami, doznaniami i przeżyciami z innymi. Dziecko pokazuje coś tylko po to, aby podzielić się z osobami znaczącymi swoim odkryciem, którego właśnie dokonało. Dziecko autystyczne nigdy tego nie uczyni. Jeśli wskazuje przedmiot, to tylko po to, aby go otrzymać. Fakt, że dziecko nie stara się zwracać uwagi otoczenia na coś, co dostrzegło, aby podzielić się swoim odkryciem, może być jedną z najwcześniejszych oznak autyzmu.

W drugim roku życia teoria umysłu przejawia się w zabawie symbolicznej, w której dzieci odgrywają role i angażują się w wyobrażone sytuacje. Dziecko autystyczne zupełnie nie rozumie działań pozorowanych i w czasie zabawy nie potrafi udawać. Różnicę między dziećmi zdrowymi i autystycznymi widać wyraźnie podczas „karmienia" lalki lub pluszowego misia pustą łyżeczką. Normalne dziecko wykonuje poprawną sekwencję ru-

chów karmienia i mlaska smakowicie „w imieniu" misia. Dziecko autystyczne obraca trzymaną łyżeczkę, rzuca ją, nie rozumie, co właściwie ma zrobić z misiem czy lalką. Wyraźnie nie przejawia chęci odegrania roli. Ta inność dzieci autystycznych niepokoi rodziców. Zaczynają wówczas odczuwać, że dziecko nie daje się wciągnąć w dwustronny, żywy kontakt emocjonalny.

Alan M. Leslie stwierdził, że mechanizm poznawczy, kluczowy dla umiejętności dzielenia się przeżyciami i odgrywania ról jest wrodzony, dzięki niemu potrafimy dostrzegać, zapamiętywać i kojarzyć abstrakcyjne cechy, odczucia i zdarzenia rozgrywające się wyłącznie w sferze psychiki. Zapamiętane nieuchwytne zdarzenia psychiczne można nazwać reprezentacją II rzędu, w odróżnieniu od zapamiętanych cech obiektów i zdarzeń fizycznych zwanych reprezentacją I rzędu. Oba typy reprezentacji muszą być niezależnie przechowywane w naszym umyśle.

Dzięki reprezentacjom II rzędu nabierają sensu sprzeczne lub nie powiązane ze sobą informacje. Gdy zdrowe dziecko widzi matkę trzymającą przy uchu banana, jakby to była słuchawka telefoniczna, w jego umyśle istnieją pierwszorzędowe reprezentacje dla banana i telefonu. Dziecko wie, do czego służy i jedno, i drugie, i na pewno nie zacznie jeść telefonu ani mówić do banana. W tej sytuacji dzięki reprezentacjom II rzędu dziecko domyśla się, iż matka pozornie rozmawia przez telefon.

Według Leslie'go pozorowanie należy rozumieć jako efekt przetworzenia i scalenia informacji o sytuacji rzeczywistej, sytuacji wyobrażonej i o osobie odgrywającej wymyśloną rolę. Sytuacja wyobrażona nie myli się więc z rzeczywistą, a przekonanie o czymś można traktować tak samo jak udawanie. Jeśli tak jest, to dzieci autystyczne nie będą w stanie zrozumieć, że ktoś może mieć błędne wyobrażenia o faktach zachodzących w świecie zewnętrznym. Uta Frith i Simon Baron-Cohen zbadali to testem zwanym próbą „Sally-Anne". Badanym dzieciom prezentowana była następująca historyjka z udziałem laleczek Sally i Anne. Sally i Anne bawią się razem. Sally ma kulkę do gry, którą wkłada do koszyczka i wychodzi z pokoju. Pod nieobecność koleżanki Anne przekłada kulkę do pudełka. Wróciwszy do pokoju Sally zagląda do koszyczka w poszukiwaniu kulki. Gdy normalne czteroletnie i starsze dzieci oglądają tę scenkę w teatrze kukiełkowym, rozumieją, dlaczego Sally zagląda do koszyczka, choć wiedzą, że kulki w nim już nie ma. Innymi słowy dzieci potrafią zrozumieć błędne, niezgodne ze znanym im stanem rzeczywistym, przekonanie Sally. 16 spośród 20 dzieci autystycznych, których rozwój umysłowy określano na blisko 9 lat, sądziło, że Sally po powrocie do pokoju zajrzy do pudełka, a nie do koszyczka. Dzieci te odpowiadały poprawnie na wiele innych pytań związanych ze scenką, ale nie mogły pojąć, dlaczego Sally wierzyła w coś, co nie było zgodne ze stanem faktycznym.

Nie możemy oczekiwać, że człowiek autystyczny przekroczy ograniczenia wynikające z defektu mózgu, na który nie miał wpływu. Zasługuje natomiast na wsparcie i pomoc oraz opiekę terapeutyczną, tym bardziej efektywną, im lepiej potrafimy zrozumieć i wyjaśnić różnice między jego psychiką a naszą własną

Wiele podobnych doświadczeń potwierdziło, iż u dzieci autystycznych wybiórczo upośledzona jest zdolność do wyobrażania sobie, czy też do zrozumienia stanu psychicznego innej osoby. Umiejętność ta jest wrodzoną zdolnością, ujawniającą się we wczesnym okresie rozwoju i mającą szereg konsekwencji dla rozwoju poznawczego i rozwoju świadomości. Jest to specyficzna właściwość ludzkiego umysłu, dzięki której wiemy, że mamy świadomość oraz potrafimy przewidywać i wyjaśniać motywy zachowania ludzi nie wynikające z bezpośrednich fizycznych przesłanek. Teoria umysłu odgrywa istotną rolę w rozumieniu komunikatów zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, pozwala na

prowadzenie dialogu dzięki rozumieniu motywacji i intencji rozmówcy oraz rozumieniu ukrytego znaczenia wypowiadanych słów.

Międzynarodowe akty prawne nie w pełni chronią prawa osób z autyzmem. Konieczne było utworzenie Karty Praw Osób z Autyzmem, która została podpisana przez Parlament Europejski. Szkoda, że regulacje prawne pozostają często w formie martwego zapisu, nie przekładając się na praktyczną realizację

Tak więc trzy nierozłączne cechy autyzmu — upośledzenie komunikacji, wyobraźni i kontaktów społecznych — mogą być konsekwencją jednego defektu mechanizmu poznawczego. Nawet bardzo dobrze przystosowane do życia codziennego osoby autystyczne nie potrafią zrozumieć, że inny człowiek może spostrzegać rzeczywistość nie tak, jak ona rzeczywiście wygląda.

Wrodzona zdolność do oceny stanu psychicznego innych osób pozwala nam w pewnym sensie „czytać", co dzieje się w umyśle drugiego człowieka. Przy odpowiednim doświadczeniu możemy przewidzieć, co ktoś sobie pomyśli, zrozumieć psychologiczne motywy zachowań, wreszcie manipulować opiniami, wierzeniami i przekonaniami innych. Osoby dotknięte autyzmem nie mają tej wrodzonej zdolności. Nie umieją wyobrazić sobie czyichś przekonań i motywacji, nie potrafią zrozumieć, że stan umysłu wpływa na zachowanie. Ludzie autystyczni mają wielkie trudności w zrozumieniu podstępu czy oszustwa.

Wobec braku zdolności do wyobrażenia sobie i rozumienia stanów psychicznych innych ludzi umysł autystycznego dziecka rozwija się inaczej, niż u dziecka zdrowego. W miarę rozwoju mechanizmów poznawczych normalne dzieci przyswajają sobie coraz bardziej wyszukane sposoby porozumiewania się i wchodzą w złożone relacje społeczne z innymi ludźmi. Rozróżniają (u siebie i innych) szczere i udawane uczucia. Uczą się rozumieć i stosować humor i ironię. Później jako dorośli umieją angażować się w różne działania zgodne z przyjętym systemem wartości, interpretować uczucia oraz rozumieć ukryte znaczenie wypowiadanych słów. Te wszystkie umiejętności wywodzą się z wrodzonego mechanizmu poznawczego. Dla dzieci autystycznych osiągnięcie takiej sprawności funkcjonowania jest bardzo trudne, wręcz niemożliwe. Potwierdza się więc, że powodem ich trudności jest właśnie defekt rozwoju teorii umysłu.

Wyjaśnienie autyzmu zgodnie z teorią poznawczą pozwala przewidzieć, w jakich sytuacjach osoby autystyczne napotykają trudności, a w jakich potrafią sobie radzić. Osoby autystyczne mogą funkcjonować w społeczeństwie, jeśli to nie wymaga „domyślania się" uczuć innych ludzi. Mogą przestrzegać zwyczajów i obowiązujących konwenansów tak dobrze, że maskują własne problemy. Defekt mechanizmu poznawczego, będący przyczyną autyzmu bywa niekiedy na tyle dyskretny, że ludzie ci mogą nawet odnosić sukcesy jako muzycy, malarze, matematycy, czy też zadziwiać umiejętnością zapamiętywania faktów.

Mimo wielu nowych odkryć autyzm pozostaje wciąż zagadką. Nie potrafimy jeszcze wyjaśnić, dlaczego osoby autystyczne potrafią doskonale wykonywać pewne zadania, a nie potrafią wykonać innych podobnych. Nie jesteśmy pewni, czy w niektórych przypadkach nie występuje dodatkowy defekt emocji, uniemożliwiający dzieciom autystycznym zainteresowanie się ludźmi. Nie umiemy na razie wytłumaczyć obserwowanej u dzieci autystycznych całkowitej niepodzielności uwagi, obsesyjnego powracania do rutynowych zachowań i czynności. Zachowują się tak, jakby w ogóle nie były ciekawe świata.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że autyzm to zaburzenie, którego nie potrafimy wyleczyć, lecz możliwe jest takie oddziaływanie terapeutyczno-rehabiltacyjne, które w istotny sposób ograniczy wpływ deficytu poznawczego na funkcjonowanie osoby i pozwoli jej

Społeczeństwo polskie przejawia raczej negatywne postawy wobec osób autystycznych i posiada nikłą świadomość przysługujących im praw

na prowadzenie satysfakcjonującego życia. Osoba z autyzmem może więc nauczyć się wyrażać swoje potrzeby i antycypować zachowania innych ludzi, jeśli wynikają one z zauważalnych czynników zewnętrznych, a nie z przeżywanych przez nich emocji. Możliwe jest także nawiązanie związków emocjonalnych z osobami autystycznymi, gdyż wykazują one gotowość do przestrzegania reguł układu z drugą osobą pod warunkiem, że te reguły zostaną jasno określone. W pewnych sztywno wytyczonych granicach osoba autystyczna niewątpliwie może opanować umiejętność współżycia z innymi.

Należy jednak pamiętać, że osoba autystyczna tylko w pewnym stopniu jest zdolna kompensować swoje niedostatki i nauczyć się radzenia sobie z przeciwnościami losu. Nie możemy oczekiwać, że człowiek autystyczny przekroczy ograniczenia wynikające z defektu mózgu, na który nie miał wpływu. Zasługuje natomiast na wsparcie i pomoc oraz opiekę terapeutyczną, tym bardziej efektywną, im lepiej potrafimy zrozumieć i wyjaśnić różnice między jego psychiką a naszą własną.

Prawa osób z autyzmem

Naturalnym prawem każdej osoby ludzkiej jest prawo do życia i godności. Niezależnie od stopnia sprawności jesteśmy więc równi w prawach osoby ludzkiej. Każdy człowiek jest w swej istocie osobą rozumiejącą, przeżywającą, intencjonalną, samoświadomą, autonomiczną i refleksyjną. Stosunek cywilizacji do osób niepełnosprawnych, chorych, cierpiących i potrzebujących wsparcia świadczy o jej wartości. Podstawą takiego przekonania jest teza o osobowym charakterze i wartości człowieka niepełnosprawnego, zawarta w fundamentalnym twierdzeniu personalizmu.

Wszelkie działania podejmowane wobec osób z autyzmem powinny być zgodne z drugą zasadą imperatywu kategorycznego Kanta, mówiącą, iż człowieka należy traktować jako wartość ostateczną, nigdy zaś jako środek. Ich niepełnosprawność dotyczy pewnych ograniczeń w zakresie funkcjonowania fizycznego czy psychicznego, lecz nie narusza ani nie zakłóca struktury osobowej człowieka. Wartość osobowa, czyli godność, pozostaje nienaruszona pomimo niepełnosprawności. Integracja osoby z autyzmem uobecnia ją w świecie ludzi sprawnych, świadczy o respektowaniu jej praw oraz stwarza możliwość zaspokajania jej potrzeb w naturalnym środowisku, związanych z podejmowanymi — stosownie do jej możliwości rozwojowych — rolami społecznymi.

Konieczna jest dyskusja nad etycznymi, legislacyjnymi i organizacyjnymi granicami stosowania terapeutycznej interwencji, której poddawane są osoby z autyzmem zarówno w rodzinie, jak i w opiekujących się nimi instytucjach

Podstawę systemu międzynarodowej ochrony praw człowieka stanowią Pakty Praw Człowieka (uchwalone w 1966; ratyfikowane przez Polskę w 1977 r.), będące rozwinięciem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku, w której uznaje się przyrodzoną wolność i równość, a także niezbywalne prawa wszystkich członków wspólnoty ludzkiej, w tym prawo do godności. Powszechne prawa nie mogą być w żadnej mierze ograniczone w związku z obniżeniem sprawności.

Zasada równych praw oznacza, że potrzeby każdego człowieka są jednakowo ważne i stanowią podstawę planowania społecznego. Postępowanie państwa wobec osób z autyzmem winno więc obejmować zapobieganie, rehabilitację (ograniczony w czasie proces, mający na celu umożliwienie optymalnego poziomu funkcjonowania w aspekcie fizycznym, umysłowym i społecznym) i wyrównywanie szans, tj. udostępnianie wszystkim osobom w jednakowym stopniu środowiska fizycznego: budynków, środków transportu, świadczeń społecznych, zdrowotnych, kształcenia, pracy, instytucji życia społecznego, kultury, sportu, rekreacji.

Jednak międzynarodowe akty prawne nie w pełni chronią prawa osób z autyzmem. Konieczne było więc utworzenie Karty Praw

Osób z Autyzmem, która została podpisana przez Parlament Europejski. Szkoda, że regulacje prawne pozostają często w formie martwego zapisu, nie przekładając się na praktyczną realizację. Można mieć tylko nadzieję, że działalność licznych instytucji i organizacji pozarządowych przyczyni się w niedalekiej przyszłości do zmiany obecnego stanu rzeczy.

Społeczeństwo polskie przejawia raczej negatywne postawy wobec osób autystycznych i posiada nikłą świadomość przysługujących im praw. Nieznajomość praw wypływających z niezbywalnych i fundamentalnych praw osoby ludzkiej oraz liczne trudności związane z funkcjonowanie systemu pomocy osobom autystycznym prowadzić mogą czasami do ich naruszania. Prawa osobiste osób z autyzmem mogą nie być w pełni respektowane zarówno w rodzinach, jak i w różnych placówkach (np. służby zdrowia czy pomocy społecznej), które z założenia winny służyć pomocą pacjentowi. Dlatego też konieczna jest dyskusja nad etycznymi, legislacyjnymi i organizacyjnymi granicami stosowania terapeutycznej interwencji, której poddawane są osoby z autyzmem zarówno w rodzinie, jak i w opiekujących się nimi instytucjach.

Szczególnie ważny i trudny wydaje się problem opieki (instytucjonalnej, szpitalnej) nad dorosłymi osobami autystycznymi przejawiającymi trudne zachowania oraz podmiotowego ich traktowania niezależnie od stanu zdrowia. Trudności organizacyjne i kadrowe, z jakim borykają się placówki służby zdrowia i pomocy społecznej czasami uniemożliwiają podjęcie adekwatnej do problemu pacjenta formy terapii, wobec tego prowadzą do stosowania procedur naruszających nietykalność osoby lub nieuprawnionej farmakoterapii. Konieczne jest oszacowanie skali tego zjawiska i wprowadzenia zmian systemowych.

Przygotowanie osób z autyzmem do życia w społeczeństwie obywatelskim wymaga od specjalistów i terapeutów stałych konsultacji oraz wymiany doświadczeń naukowych. Integracja szkolna, społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych (także osób z autyzmem) jest przecież jednym z priorytetów edukacyjnych Unii Europejskiej, o której członkostwo Polska się ubiega. Wymaga to jednak podejmowania szczególnie przemyślanych działań i stałego poszerzania wiedzy.

Joanna Kossewska

Katedra Psychologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie od wielu już lat współpracuje z Krakowskim Oddziałem Krajowego Towarzystwa Autyzmu. Współpraca ta ma charakter instytucjonalny — dotyczy wspólnych przedsięwzięć naukowych (Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Autyzm wyzwaniem naszych czasów", 1998, Seminarium naukowe „Modyfikacja zachowania w teorii i praktyce", 1999) oraz — co szczególnie ważne — charakter osobistych przyjacielskich związków. Ponownie zatem, wzorem lat ubiegłych, Katedra włącza się organizacyjnie i merytorycznie do obchodów Europejskiego Tygodnia Autyzmu, współorganizując w dniach 25–27 listopada 2000 Międzynarodowe Spotkanie Naukowe „System pomocy osobom z autyzmem w kontekście praw człowieka" odbywające się pod honorowym patronatem Ministra Edukacji Narodowej i Wojewody Krakowskiego. Zintegrowaliśmy nasze wysiłki z działaniami Ośrodka Szkolno-Terapeutycznego dla Dzieci Autystycznych w Krakowie oraz Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej w Krakowie. W ramach spotkania proponujemy: Międzynarodowy Warsztat „Jesteście dla nas ważni" dla przedstawicieli organizacji pozarządowych działających na rzecz autyzmu, władz samorządowych i wszystkich zainteresowanych oraz Międzynarodowe Sympozjum Naukowe „Autyzm — biologiczne i etyczno-prawne dylematy".

Naszym celem jest wypracowanie optymalnego systemu wsparcia dla młodzieży i dorosłych obciążonych autyzmem oraz wykorzystanie modelu europejskiego w Polsce przy respektowaniu i poszanowaniu praw człowieka.

Mamy nadzieję, że Międzynarodowe Spotkanie Naukowe będzie miało istotny wpływ na polepszenie sytuacji osób z autyzmem w Polsce i poprawę jakości życia ich oraz ich rodzin. JK

Akademiki, stypendia, regulamin studiów

Rozmowa z profesorem Czesławem Kusiem, prorektorem ds. studenckich Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Fot. Mieczysław Więcławek

Dr hab. Czesław Kuś, prof. AP w Krakowie, ur. 1935. Studiował na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym WSP w Katowicach oraz na Wydziale Elektrotechniki Górniczej i Hutniczej AGH w Krakowie. Pracował w XI Liceum Ogólnokształcącym i w Technikum Elektrycznym w Krakowie. Z AP związany od 1970 r. Stopień doktora uzyskał w Instytucie Fizyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, habilitował się w 1994 r. na Wydziale Inżynierii Materiałowej AGH. Od 1995 r. profesor nadzwyczajny AP, od 1996 r. prorektor ds. studenckich AP. Kierownik Katedry Fizyki Doświadczalnej oraz Pracowni Fizyki Ferroelektryków. W 1980 r. otrzymał Indywidualną Nagrodę Ministra III stopnia za działalność dydaktyczną, w 1989 r. Zespołową Nagrodę Ministra Edukacji Narodowej za cykl prac dotyczących badań nad materiałami ferroelektrycznymi. Odznaczony medalem Komisji Edukacji Narodowej i Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Urszula Lisowska:
Panie Rektorze, zajmuje się Pan sprawami niezwykle ważnymi, trudnymi i często budzącymi kontrowersje. Jednocześnie słyszymy od studentów, że wysoko cenią sobie współpracę z Panem. Mówią o pańskiej gotowości do rozmowy na każdy temat związany z ich problemami. Skąd ta łatwość kontaktów z młodzieżą?

Czesław Kuś:
— Pochlebia mi to pytanie, a szczególnie to ostatnie stwierdzenie. Ukończyłem dość dawno temu Liceum Pedagogiczne w Limanowej, następnie pracowałem w XI Liceum Ogólnokształcącym w Nowej Hucie, gdzie byłem nieznacznie tylko starszym od swoich uczniów wychowawcą. Do dziś utrzymuję z tymi, niegdyś bardzo młodymi ludźmi serdeczne kontakty. Następnie uczyłem w Technikum Elektrycznym, gdzie również byłem wychowawcą. Nigdy nie miałem z młodzieżą problemów. Kocham młodzież. Gdy przyszedłem do pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej, zostałem opiekunem I roku, z którego trzech działaczy było przewodniczącymi Kolegium Samorządu Studenckiego, wówczas ZSP. Łatwość kontaktów z młodzieżą to rozumienie ich problemów i dorosłe ich traktowanie.

Ilu mamy studentów po ostatniej rekrutacji?

— Łącznie 13 518, w tym na studiach dziennym 5098, na studiach zaocznych w Krakowie 4919, na studiach zaocznych w Punktach Konsultacyjnych 887, na studiach wieczorowych 19, na studiach podyplomowych w Krakowie 1995, na studiach podyplomowych w Punktach Konsultacyjnych 476, na studiach

doktoranckich dziennych 69, na studiach doktoranckich zaocznych 15 oraz 40 eksternów.

Studenci zainteresowani są systemem pomocy materialnej. Jakie formy pomocy oferuje nasza Uczelnia? Ile osób korzysta z pomocy materialnej?

— Uczelnia oferuje stypendia socjalne, stypendia specjalne dla osób niepełnosprawnych, stypendia za wyniki w nauce, dopłaty do zakwaterowania, dopłaty do posiłków, zapomogi. Istnieje także możliwość otrzymania stypendium Ministra. W obecnym roku akademickim ze stypendium socjalnego korzysta około 1500 osób, ze stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych 24, stypendia za wyniki w nauce otrzymują 852 osoby, dopłaty do zakwaterowania otrzymuje około 2100, dopłaty do posiłków około 1500. Stypendium Ministra otrzymują w tym roku dwie osoby, a z zapomóg w ciągu roku akademickiego korzysta średnio 200 osób.

Czy z systemu pomocy materialnej mogą korzystać osoby przebywające na urlopach dziekańskich lub powtarzające rok?

— Tak, mogą korzystać osoby w okresie urlopu dziekańskiego lub powtarzania roku, po osobistym tego uzasadnieniu. Przyczyną, która spowodowała powtarzanie roku lub urlop, może być choroba, wypadek losowy, urodzenie dziecka, opieka nad nim. Studenci mają wtedy prawo do uzyskania stypendium socjalnego, stypendium dla osób niepełnosprawnych, zapomogi, a także prawo do korzystania ze stołówki studenckiej oraz zakwaterowania w domu studenckim. Z tego ostatniego korzystają najczęściej.

Stypendium dla osób niepełnosprawnych jest jedynym stypendium, które zostało opodatkowane. Dlaczego tak się stało?

— To jest nieporozumienie. Rząd próbował to niedopatrzenie w ustawie sejmowej usunąć, jak na razie bez rezultatu. Mam nadzieję, że w najbliższym czasie zostanie to zrealizowane i stypendia dla osób niepełnosprawnych nie będą opodatkowane.

W związku z tak dużą liczbą studentów nasuwa się inne pytanie: czy mamy problemy z salami?

— Problemów z salami nie mamy, możemy jedynie mówić o braku dużych sal wykładowych. Sale te są nam potrzebne ze względu na dużą liczbę studentów na danym roku, którzy uczęszczają na wspólny wykład. Sądzę, że po planowanej rozbudowie budynku problem ten zostanie rozwiązany.

Wracając do systemu pomocy materialnej, jakie pojawiają się tutaj problemy?

— Podstawowym problemem są szczupłe środki przyznawane przez Ministerstwo, wciąż malejące. Gdy w 1991 r. ustalano przepisy, wprowadzone zostało ograniczenie — jeżeli łączna kwota stypendium socjalnego i stypendium za wyniki w nauce przekraczała 90% najniższego wynagrodzenia asystenta, kwotę przekroczenia należało „obciąć". I zdarzało się to dość często. Dziś łączna kwota najwyższego stypendium socjalnego i najwyższego stypendium za wyniki w nauce nie przekracza w naszej uczelni 50% najniższego wynagrodzenia asystenta.

Ogromnie dolegliwa dla uczelni i jej studentów jest szczupła ilość miejsc w domach studenckich i konieczność korzystania z domów studenckich AGH, za które dość dużo płacimy.

Nawiązując do ostatniej wypowiedzi Pana Rektora: ile osób pochodzi spoza Krakowa, a ile korzysta z miejsc w domach studenckich?

— Spoza Krakowa pochodzi prawie 4000 studentów studiów dziennych, z miejsc korzysta około 2100.

Ile mamy własnych akademików?

— Dwa: „Zaułek" na ulicy Piekarskiej, mamy tam 303 miejsca oraz „Atol" na ulicy Grochowej, w którym mamy 100 miejsc. Z miejsc w domach studenckich AGH korzysta 1650 osób.

Właśnie, pozostałe miejsca wynajmujemy od AGH. W prasie studenckiej pojawił się ostatnio artykuł dotyczących problemów związanych z nową umową z AGH. Jaka jest opinia Pana Rektora?

— No cóż, długo nie podpisywałem umowy z AGH. Prowadziliśmy negocjacje, jednakże właściciel lokalu zawsze narzuca swoje warunki. Po negocjacjach warunki te zostały złagodzone. Trzeba pamiętać, że Miasteczko Studenckie było budowane wspólnie dla wszystkich studentów Krakowa. Po przemianach stało się własnością AGH, której to władze narzucają swoje warunki. Umowa została podpisana, Akademia Pedagogiczna płaci za wynajęte miejsca w całości.

Ilu obcokrajowców studiuje na Uczelni?

— Mamy 28 studentów zagranicznych z następujących krajów: 10 z Czech, 4 z Ukrainy, 3 z Białorusi, po 2 z Kazachstanu i Rosji, po jednym z Armenii, Bułgarii, Litwy, Iraku, Jugosławii, Angoli i Nigerii. Na Wydziale Humanistycznym studiuje 14, na Wydziale Pedagogicznym — 12, na Geograficzno-Biologicznym — 2. Mamy także 4 stażystów i 6 słuchaczy studiów doktoranckich.

Czy to prawda, że studenci-obcokrajowcy nie mogą mieszkać w Miasteczku?

— Tak, to prawda. AGH nie zgodziła się na przyjmowanie w Miasteczku Studenckim studentów zagranicznych. Dotyczy to wszystkich czterech uczelni korzystających z domów studenckich AGH, czyli Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Ekonomicznej, Akademii Rolniczej i Akademii Pedagogicznej.

Jak przebiega remont akademika Atol? Czy są przewidziane miejsca dla asystentów?

— Remont akademika przebiega bardzo dobrze. W niedługim czasie uzyskamy dodatkowych 50 miejsc, w dalszym etapie — następnych 50. W ostatnim czasie zostało wykwaterowanych kilka osób, w związku z tym lokatorzy z I piętra zostaną przeniesieni na parter, a I piętro będzie remontowane. Zasadniczo asystentów kieruje się do hoteli asystenckich. Jednak ze względu na brak miejsc w hotelach, uczelnie tradycyjnie udostępniają kilka miejsc w domach studenc-

kich dla najmłodszych asystentów. My także. Obecnie w domu studenckim przy ul. Grochowej mieszka kilkoro stażystów zagranicznych. Zawsze przewidujemy pewną ilość miejsc dla asystentów. Samorząd Studencki wyraża na to zgodę, więc asystenci uzyskują miejsca w domach studenckich.

Planowana jest budowa nowego akademika. Kiedy możemy oczekiwać podjęcia pierwszych prac budowlanych?

— Mam nadzieję, że w 2001 roku.

Czy Pan Rektor może zdradzić kilka szczegółów dotyczących tej budowy?

— Będzie to akademik nowoczesny, na miarę nowego tysiąclecia. Będą pokoje dwuosobowe, każdy z sanitariatem.

Senat Akademii Pedagogicznej wprowadził pewne zmiany w Regulaminie Studiów. Czego one dotyczą?

— To tylko mała kosmetyka, dotycząca wpisu warunkowego na następny semestr. O wpis warunkowy może się ubiegać student, który nie uzyskał zaliczenia z jednego przedmiotu, a nie jak było dotychczas, z przedmiotu nie kończącego się egzaminem. Jestem zwolennikiem wpisu warunkowego bez większych restrykcji. Sytuacja materialna studentów zmienia się drastycznie, więc regulamin studiów nie powinien być tak rygorystyczny. Niejednokrotnie z powodu kłopotów materialnych studenci nie spełniają wymogów regulaminu w terminie. Dziekani zajmujący się sprawami studenckimi powinni być bardziej elastyczni.

Jak przebiega współpraca z Samorządem Studenckim?

— O to proszę zapytać raczej studentów. Ja jestem bardzo zadowolony ze współpracy z Samorządem. Bardzo cenię sobie jego inicjatywy, chęć do pracy i dbanie o sprawy studentów. A to jest najważniejsze.

Rozmawiała Urszula Lisowska

Profesor Maria Kozanecka wśród gości jubileuszu

Jubileusz Profesor Marii Kozaneckiej

Prof. dr hab. Maria Kozanecka urodziła się 6 sierpnia 1930 roku w Zwoleniu. Ukończywszy w 1950 roku szkołę średnią w Chojnowie rozpoczęła studia geograficzne I stopnia w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Kontynuując naukę na 3-letnich studiach magisterskich, podjęła równolegle pracę w tutejszej Uczelni na stanowisku asystenta-stażysty. W 1956 roku ukończywszy je rozpoczęła pracę, już jako asystent, w Katedrze Geografii Regionalnej i Metodyki. Stopień doktora nauk przyrodniczych uzyskała w 1965 roku na podstawie rozprawy *Transport województwa rzeszowskiego* i podjęła pracę na stanowisku adiunkta. W 1968 roku została powołana przez MNiSzW na stanowisko etatowego docenta. W 1981 roku złożyła rozprawę habilitacyjną *Tendencje rozwoju komunikacji autobusowej w Polsce — studium geograficzno-ekonomiczne.* Tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego nauk geograficznych uzyskała w 1990 roku. W 1994 roku objęła kierownictwo Zakładu Geografii Regionalnej, pełniąc tę funkcję do sierpnia 2000 r. Pani Profesor, rozwijając swoją działalność naukową (106 publikacji), aktywnie włączała się w życie organizacyjne, zarówno w Uczelni jak i poza nią, m.in. w latach 1960–1970 uczestniczyła w pracach Komitetu Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN, a w latach 1984–1995 w pracach Zarządu Wojewódzkiego Stowarzyszenia Wisła — Odra. Od 1957 roku jest członkiem Polskiego Towarzystwa Geograficznego, a w Oddziale Krakowskim PTG wchodziła w skład Zarządu. Od 1965 roku jest członkiem Krakowskiego Oddziału Komisji Nauk Geograficznych PAN, a od 1978 roku członkiem Komitetu Redakcyjnego Folia Geographica Ser. Geographica — Oeconomica. W Wyższej Szkole Pedagogicznej trzykrotnie pełniła pełniła funkcję prodziekana Wydziału Geograficzno-Biologicznego (1971–75, 1987–90), a w latach 1984–1987 była zastępcą dyrektora Instytutu Geografii.

17 października 2000 r. spotkaliśmy się w Auli Uczelni na uroczystości Jubileuszu pracy naukowo-dydaktycznej Pani Profesor Marii Kozaneckiej. Uroczystość tę uświetniły swoim udziałem władze Akademii: J. M. Rektor prof. dr hab. Michał Śliwa, prorektorzy, goście z różnych ośrodków geograficznych w kraju, wychowankowie oraz najbliższa rodzina Pani Profesor. Spotkaniu przewodniczył dyrektor Instytutu Geografii prof. dr hab. Jan Lach.

W swoim wystąpieniu prof. dr hab. Zbigniew Zioło przedstawił zainteresowania naukowe prof. Marii Kozaneckiej, koncentrujące się głównie na zagadnieniach geografii transportu. Zmiany zachodzące w ostatnich latach w krajach Europy Środkowej i Wschodniej skierowały Jej uwagę na problematykę obszarów przygranicznych i ich funkcjonowania w nowych warunkach współpracy transgranicznej. Prezentację sylwetki Jubilatki

wzbogacił również dr Zygmunt Szot, wieloletni, bezpośredni współpracownik i kolega, mówiąc o Jej działalności dydaktycznej.

Szczególnie sympatycznie wypadły wystąpienia dwóch polonistów, profesorów: Stanisława Burkota i Jerzego Jarowieckiego. Wspominali oni swoje czasy studenckie, kiedy nasza uczelnia była jeszcze mała, a studenci różnych kierunków dobrze się znali, czasy entuzjazmu, zaangażowania, bezinteresowności, koleżeńskiej pomocy i szansy awansu w studiach. Z tą atmosferą i tym otoczeniem łączy się w pamięci obu profesorów urodziwa koleżanka z geografii — Marysia Skrzypczak. Przejęta i wzruszona Jubilatka z wielką uwagą wsłuchiwała się w słowa pełne pochwał i serdeczności kierowane pod Jej adresem przez władze Uczelni, dyrektorów, kolegów i wychowanków.

Ale tok gładko brzmiących zdań przed oczami niejednego z uczestników uroczystości przywołał i inne obrazy. Obrazy człowieka poważnie traktującego pracę. Nauczyciela zawsze gotowego pomagać studentom, nawet wtedy, gdy na tę pomoc nie za bardzo sobie zasłużyli. Naukowca, któremu skrupulatność i rzetelność przysparzała tak wiele pracy. Pamiętamy ogrom pracy ówczesnej Pani docent Marii Kozaneckiej, przygotowującej pracę habilitacyjną. W połowie lat siedemdziesiątych, po reformie administracyjnej kraju zmieniła się statystyka, zniknęły powiaty, a pojawiły się gminy. Dla naukowca, który w swojej pracy opiera się na danych statystycznych, tego rodzaju zmiana wprowadzona w trakcie opracowywania dużego tematu, była „trzęsieniem ziemi". Ale oprócz uporu była także i młodzieńcza wiara w sens tego, co się robi. Praca została opublikowana, a na jej podstawie Maria Kozanecka uzyskała stopień doktora habilitowanego. Dlatego niełatwo odpowiedzieć na pytanie: jaka była droga Pani Profesor do dzisiejszego Jubileuszu? Czy łatwa? Uroczystość w auli uświadomiła nam, jak dużym oparciem dla Profesor Marii Kozaneckiej jest jej najbliższa rodzina: mąż, dzieci i wnuki. Gdy wzruszonej Jubilatce załamał się głos, zwróciła się — chyba jak zwykle — „Andrzej, pomóż!"

Współpracując przez wiele lat z Panią Profesor miałyśmy okazję podziwiać jej skrupulatność i organizację warsztatu pracy. Do biblioteki zawsze przychodzi z karteczką, na której ma wynotowaną literaturę do pożyczenia — czy to na seminarium magisterskie, czy też do własnej pracy naukowej. Jej skrupulatność w przygotowaniu notatek zawsze budzi w nas podziw. A jeśli już zdarzyło się, że wcześniej przygotowane notatki zostawiła w domu, przepraszała za swoją nieuwagę. Nieraz byłyśmy aż zażenowane tą ujmującą grzecznością. Niekiedy zaś nie mogłyśmy powstrzymać się od westchnienia: gdybyż tak ci najmłodsi czytelnicy zechcieli wziąć przykład z naszej Pani Profesor.

Pora jednak kończyć dygresję i wrócić do auli, gdzie odbywało się spotkanie. Po licznych wypowiedziach zaproszonych gości zakończyło go wystąpienie Jubilatki. Pani Profesor, nie kryjąc wzruszenia, dzieliła się nurtującymi Ją obawami: czy udało się spłacić dług wdzięczności, jaki zaciągnęła wobec społeczeństwa i nauki? Odpowiadamy na łamach „Konspektu": Pani Profesor, spłaciła Pani ten dług — i to z nawiązką!

Chcąc dać wyraz szacunku dla pracy Pani Prof. Marii Kozaneckiej, Instytut Geografii dedykował Jej Księgę Pamiątkową *Działalność człowieka i jego środowisko* pod redakcją Zbigniewa Zioło. Zawiera ona charakterystykę pracy naukowej i wykaz publikacji Jubilatki oraz 29 artykułów ze wszystkich dziedzin geograficznych, których autorami są zarówno pracownicy Instytutu jak i absolwenci geografii. Księga ta jest również naszym podziękowaniem za lata pracy dla rozwoju geografii i studiów geograficznych oraz jeszcze jedną odpowiedzią na przytoczone wcześniej pytanie Pani Profesor.

Krystyna Banaśkiewicz-Cabaj, Małgorzata Bieda

pisze **Mirosław Oset**

Pierwsze w tym roku akademickim posiedzenie Senatu odbyło się 25 września. Przyjęty został plan posiedzeń na rok akademicki 2000/2001. Obejmuje on między innymi analizę działalności wszystkich wydziałów Uczelni i ocenę funkcjonowania administracji i jednostek międzywydziałowych, stanowisko Senatu wobec założeń nowej matury. Tradycyjnie w planie posiedzeń znajdą się: budżet Uczelni, remonty i inwestycje oraz badania naukowe i współpraca z zagranicą. Analiza realizacji programu kształcenia i Europejski System Transferu Punktów (ECTS) będą dopełnieniem bogatej tematyki obrad.

Najważniejszym punktem obrad obecnego Senatu była decentralizacja finansowania wynagrodzeń. Generalnie rzecz biorąc, będzie ona polegała na przekazywaniu do jednostek organizacyjnych Uczelni środków na wynagrodzenia wynikające z podziału dotacji budżetowej i stworzeniu kierownikom poszczególnych jednostek możliwości w gospodarowaniu tymi środkami. Szczegóły dotyczące decentralizacji wynagrodzeń są już znane naszej społeczności akademickiej.

Jak wiadomo, gruntownej modernizacji poddano w okresie wakacji salę posiedzeń Senatu. Na remont czeka również audytorium prof. Wincentego Danka. Wprowadzenie nowoczesnych rozwiązań audiowizualnych i rozszerzenie funkcji tej sali będzie możliwe dzięki temu, że nie zostaną wykorzystane w tym roku wszystkie środki przewidziane na realizację projektu domu studenckiego.

Drugie robocze posiedzenie Senatu z 20 listopada br. (uroczyste odbyło się 16 października br. z okazji inauguracji roku akademickiego) poświęcone było przyjęciu całego pakietu propozycji dotyczących zasad rekrutacji na studia w roku akademickim 2001/2002. Uchwała Senatu AP w tej sprawie przekazana została do Ministerstwa Edukacji Narodowej. Po jej zatwierdzeniu naszą ofertę w tej kwestii zaprezentujemy w kolejnym numerze „Konspektu".

Dyskusję nad projektem tych szczególnie ważnych dla Uczelni dokumentów, poprzedziło wystąpienie Rektora, który złożył relację ze spotkania z kierownictwem resortu MEN. Było ono — co nie stanowi dla nas żadnego zaskoczenia — zdominowane kwestiami finansowymi. Nowy budżet szkolnictwa wyższego ma być wyższy od obecnego o 7,6%. Jednakże wzrost liczby szkół wyższych i przewidywana stopa inflacji sprawią, że realnie środków tych będzie mniej. Utrzymany został natomiast ten sam poziom środków na inwestycje, co dla nas jest zapowiedzią optymistyczną z uwagi na przyjęte założenia budowy domu studenckiego ze środków MEN.

Szczególnej uwadze rektorów polecił Minister Edmund Wittbrodt ostatnie orzeczenie Trybunału Konstytucyjnego dotyczące szkolnictwa wyższego, w tym zwłaszcza jakości kształcenia. Dokument zostanie niebawem opublikowany. Zgodnie z orzeczeniem, liczba studentów zaocznych (studia odpłatne) nie powinna być wyższa od liczby studentów dziennych. Do wyjaśnienia pozostaje kwestia, czy te proporcje mają dotyczyć poszczególnych kierunków studiów, czy też całej Uczelni.

Podkreślono także, że czesne za studia nie może wykraczać poza rzeczywiste koszty kształcenia.

Analiza działalności Wydziału Geograficzno-Biologicznego odbyła się z udziałem zaproszonych gości: prodziekana Wydziału, dyrektorów i wicedyrektorów instytutów Biologii i Geografii oraz profesorów tytularnych tych jednostek. Szczegółową informację o Wydziale i jego pracach przedstawił dziekan dr hab. Marian Zakrzewski, prof. AP. Wydział posiada uprawnienia do nadawania stopnia doktora Nauk Biologicznych w zakresie biologii i doktora Nauk o Ziemi w zakresie geografii.

Szczególnym problemem dla Wydziału, a zwłaszcza dla pracowników — co podkreślono w dyskusji — są zawieszone uprawnienia habilitacyjne. Mimo optymistycznych prognoz kadrowych odzyskanie tych uprawnień jest jednak kwestią dłuższego czasu.

Uzyskiwanie stopni doktora habilitowanego oraz tytułu profesora musi być powierzane „obcym" radom wydziałów. Nie ułatwia to rzecz jasna rozwoju kadry tych jednostek.

Senat zapoznał się z uwagami MEN do projektu nowego Statutu AP, które zreferował prof. Jacek Migdałek — przewodniczący senackiej Komisji statutowej. W wyniku dyskusji i głosowania, Senat upoważnił Komisję do wprowadzenia uwag o charakterze redakcyjnym do projektu dokumentu.

Mirosław Oset

Profesorowie zwyczajni

Prof. zw. dr hab. Teodozja Rittel — jest kierownikiem Katedry Logopedii i Lingwistyki Edukacyjnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie. Jej lingwistycznym zainteresowaniom w czasie studiów w krakowskiej WSP patronowali m in. profesorowie Tadeusz Milewski i Stanisław Jodłowski. Ukończyła studia w 1960 r. Doktorat w tejże uczelni otrzymała w 1969 roku na podstawie dysertacji: *Szyk członów w obrębie form czasu przyszłego złożonego i trybu przypuszczającego* (wyd. 1975). Habilitowała się na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w roku 1985 na podstawie rozprawy *Kategoria osoby w polskim zdaniu* (wyd.1985), której patronował prof. Adam Heinz. Następnie uzyskała etat w WSP w Krakowie, w której kolejno zajmowała stanowiska adiunkta, docenta i profesora.

W dorobku naukowym prof. T. Rittel występują trzy centra zainteresowań: językoznawstwo historyczne (problemy enklizy, złożone formy czasownika, język Elżbiety Drużbackiej), językoznawstwo ogólne (kategoria osoby, kategoria czasu, morfosyntaktyczna analiza szyku) oraz językoznawstwo stosowane. W tym ostatnim zakresie wprowadziła do obiegu naukowego autorską wersję lingwistyki stosowanej. Doprowadziła do wyodrębnienia „lingwistyki edukacyjnej", której istotę wyznaczają relacje między lingwistyką czystą a edukacją językową. Jest to subdyscyplina językoznawstwa, która bada fakty naukowe motywowane edukacyjnie i modelowane w ramach dyskursu edukacyjnego.

Na dorobek prof. T. Rittel w zakresie lingwistyki edukacyjnej składa się około 80 publikacji, w tym dwie monografie: *Lingwistyka edukacyjna* (wyd. 1993, 1994) i *Metodologia lingwistyki edukacyjnej* (wyd. 1994), ponad 30 artykułów i rozpraw. W tej specjalności wypromowała czterech doktorów. Jej blisko 40-letni dorobek dydaktyczny i organizacyjny w szkolnictwie średnim i wyższym wyraża się w programach autorskich oraz propozycjach teoretycznych wykorzystywanych w edukacji.

Fot. Mieczysław Więcławek

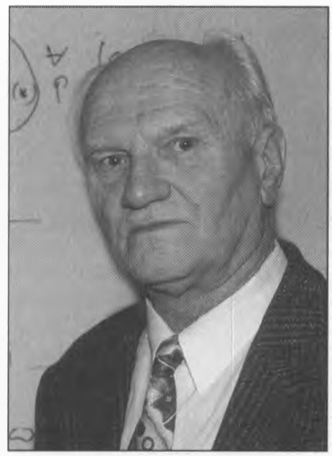
Prof. zw. dr hab. Andrzej Notkowski — ukończył studia historyczne w Uniwersytecie Warszawskim w roku 1969, gdzie również doktoryzował się na podstawie rozprawy *Polska prasa prowincjonalna Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)* w roku 1976. W 1966 r. Rada Naukowa Instytutu Badań Literackich PAN nadała mu stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie prasoznawstwa — historii najnowszej na podstawie książki *Prasa w systemie propagandy rządowej w Polsce (1926–1939). Studium techniki władzy.*

Jest autorem ponad 110 opracowań naukowych, popularnonaukowych, bibliograficznych i redakcyjno-wydawniczych, w tym sześciu książek i kilkudziesięciu rozpraw, artykułów i haseł encyklopedycznych. W jego dorobku naukowym można wyodrębnić trzy dziedziny zainteresowań badawczych: historię polityczną, dzieje prasy i propagandy oraz regionalistykę. Dotyczą one głównie XIX i XX wieku.

Ma również poważne osiągnięcia w dziedzinie dydaktycznej i organizacyjnej. Był pracownikiem naukowym Instytutu Badań Literackich, Instytutu Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego; prowadził zajęcia

m.in. na Politechnice Warszawskiej i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach. W grudniu 1995 roku rozpoczął pracę w dzisiejszym Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP, gdzie wypromował dwóch doktorów.

Ma poważny wkład w tworzeniu państwowej służby prasowej w Polsce po 1989 roku; zorganizował m.in. Dział Analiz i Informacji Agencyjnej w Biurze Prasowym Rządu (1989-1991) oraz Biuro Prasy i Informacji MON (1993-1995).



Fot. Mieczysław Więcławek

Prof. zw. dr hab. Andrzej Zajtz — matematyk, absolwent Uniwersytetu Jagiellońskiego (1951–1955), uczeń profesora Stanisława Gołąba. Był prezesem Krakowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Matematycznego (1977–1979); doktoryzował się w zakresie nauk matematyczno-fizycznych w roku 1961; habilitował się w zakresie matematyki w roku 1966; tytuł naukowy i stanowisko profesora otrzymał w roku 1980.

Jest specjalistą w dziedzinie podstaw nowoczesnej geometrii różniczkowej. Aktualnie jego badania naukowe dotyczą reprezentacji nieskończonych grup i algebr Liego oraz analizy globalnej i dynamiki. Opublikował 60 prac naukowych i 2 opracowania monograficzne oparte na badaniach własnych, w tym: *Komitanten der Tensoren zweiter Ordnung*, Wyd. UJ Kraków 1964; *Foundations of Differential Geometry of Natural Boundles* (współautor z M. Palusznym), Caracas 1984.

Był promotorem w dwunastu przewodach doktorskich w UJ, recenzentem w pięciu przewodach habilitacyjnych, opiniodawcą wniosków o tytuł profesora.

Pracę dydaktyczną rozpoczął w Katedrze Matematyki Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie w 1954 roku. W 1956 roku został zatrudniony w Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie pełnił funkcję Zastępcy Dyrektora Instytutu Matematyki (1976–1979) i Kierownika Zakładu Geometrii (1970–1990), natomiast od 1990 roku był zatrudniony w Wyższej Szkole Pedagogicznej (Akademii Pedagogicznej) w Krakowie na stanowisku profesora nadzwyczajnego. Od 1994 roku kieruje Zakładem Geometrii i Równań Różniczkowych. Prowadził również wykłady z matematyki na innych kierunkach studiów, w tym z analizy matematycznej dla fizyków w Uniwersytecie Jagiellońskim. Łącznie przez 9 lat wykładał na uczelniach zagranicznych w: Nigerii, Kanadzie, Algierii i Zimbabwe.

Przez dwie kadencje był członkiem Senackiej Komisji ds. Współpracy ze Szkolnictwem Średnim w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Profesorowie nadzwyczajni

Fot. Mieczysław Więcławek

Prof. dr hab. Zbigniew Zioło — ukończył studia geograficzne na Wydziale Geograficzno-Biologicznym WSP w Krakowie w roku 1963, po czym został zatrudniony w Katedrze Geografii Ekonomicznej. W roku 1969 otrzymał stopień doktora nauk przyrodniczych nadany przez Radę Wydziału Geograficzno-Biologicznego WSP w Krakowie. Habilitował się na Wydziale Ekonomiki Produkcji Akademii Ekonomicznej w Krakowie w roku 1980. 31 lipca 2000 roku otrzymał z rąk Prezydenta RP tytuł naukowy profesora nauk ekonomicznych.

Opublikował ponad 320 prac, które dotyczyły problemów metodologicznych (zwłaszcza modelowania społeczno-gospodarczych struktur przestrzennych) i metodycznych (m.in. konstrukcja miernika syntetycznego, miar specjalizacji) geografii i regionalistyki, polityki gospodarczej oraz geografii ekonomicznej. Główne prace to: *The Development of Optimum Territorial Forms of Industrial Concentration.* Geographica Polonica, vol. 33, 1976, s.172–181; *Wpływ przemysłu na rozwój społeczno-ekonomiczny regionu rzeszowskiego.* Seria „Problemy Rejonów Uprzemysławianych", Warszawa 1980; *Transformacja struktur subregionalnych Polski Południowo-Wschodniej w procesie zmian systemu gospodarowania.* Prace Komisji Nauk Ekonomicznych, Wyd. Naukowe Oddziału PAN w Krakowie, 1999.

Wykonał również ponad 60 prac, m.in. w ramach problemów węzłowych, rządowych, centralnych, resortowych, rozwojowych, działalności statutowej i badań własnych oraz na zlecenia różnych instytucji (m.in. Urzędu Rady Ministrów, Centralnego Urzędu Planowania, Ministerstwa Edukacji Narodowej). Brał udział w organizacji badań naukowych pełniąc m.in. funkcję koordynatora i kierownika tematów (np. *Unowocześnienie kształcenia nauczycieli geografii na poziomie akademickim).*

Był organizatorem i uczestnikiem licznych konferencji naukowych ogólnopolskich i międzynarodowych. Pod jego kierunkiem zostały przygotowane cztery rozprawy doktorskie. Recenzował przewody habilitacyjne; jest promotorem około 200 prac magisterskich.

Był i jest członkiem Komitetów PAN w Warszawie, Komisji PAN Oddział w Krakowie. Pełni funkcję Sekretarza Naukowego Sekcji Gospodarki Przestrzennej Komisji Nauk Ekonomicznych. Jest także członkiem kilku międzynarodowych organizacji naukowych (np. Regional Science Association, European Association of Environmential and Resource Economists, współpracuje z Commission on the Organization of Industrial Space IGU).

W latach 1984–1991 był konsultantem w Biurze Rozwoju Krakowa. W Uczelni pełnił m.in. funkcję dyrektora COMSN (1985-1996) i dyrektora Instytutu Geografii (1997–2000). Obecnie w strukturze Instytutu Geografii AP organizuje nowy Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej.

Profesorowie nadzwyczajni AP

Dr hab. Henryk Kąkol, prof. ndzw. AP — doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie dydaktyki matematyki. Obecnie na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Instytucie Matematyki AP. Studia matematyczne ukończył w 1960 r. w WSP w Krakowie. W roku 1977 uzyskał tytuł doktora nauk matematycznych w zakresie dydaktyki matematyki. Ma za sobą 40 lat pracy, w tym 13 lat jako nauczyciel liceów ogólnokształcących, 11— w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym i w Zakładzie Dydaktyki Matematyki WSP w Kielcach, a od 1984 r. w Zakładzie Dydaktyki Instytutu Matematyki AP.

Autor 75 publikacji naukowych, dydaktycznych i wdrożeniowych w czasopismach krajowych i zagranicznych, w tym 15 książek, m.in. podręczników do nauczania matematyki. Główne nurty jego badań naukowych skupiają się na dwóch dziedzinach: dydaktyce rachunku prawdopodobieństwa i statystyki (m.in. książka *Podstawowe pojęcia statystyki opisowej i rachunku prawdopodobieństwa*, 1990) oraz na zastosowaniu nowoczesnych, technicznych środków dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się matematyki (m.in. artykuł *Graphical calculators and problem-solving*, 1997). Uczestniczył z referatami w 21 międzynarodowych i 40 krajowych konferencjach poświęconych problemom nauczania matematyki. Jest promotorem ponad 60 prac magisterskich i dyplomowych, współautorem projektu *Błękitna matematyka* (program oraz seria podręczników), autorem programu *Matematyka z elementami informatyki w gimnazjum* i serii realizujących ten program podręczników. Współzałożyciel i od 10 lat sekretarz Zarządu Głównego Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki.

Fot. Mieczysław Więcławek

Dr hab. Iwan Szczerba, prof. ndzw. AP — w latach 1967–1972 studiował na Wydziale Fizyki w Lwowskim Uniwersytecie Państwowym. Doktoryzował się w 1981 roku w Instytucie Metalofizyki Akademii Nauk Ukrainy. Stopień doktora habilitowanego uzyskał w Lwowskim Uniwersytecie Państwowym w roku 1993. Od 1 października 2000 roku jest zatrudniony na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Akademii Pedagogicznej.

W polu jego zainteresowań badawczych znajduje się fizyka ciała stałego (fizyka metali i faz międzymetalowych), spektroskopia rentgenowska oraz właściwości magnetyczne i transportowe. Jest autorem i współautorem ponad stu publikacji naukowych w tym m.in.: *Stabilność i przetwarzanie fazowe w podwójnych systemach międzymetalowych* (współautor z M.M. Ristich i J. Dutczak), SANU, Belgrad 1998, s. 139; *J. Magn & Magn* Mat. 1996, 157/158 (współautor z M. D. Koterlyn); *J. Alloys and Compounds 286* (1999), s. 56–60. Rezultaty badań naukowych prezentował na około 40 konferencjach międzynarodowych.

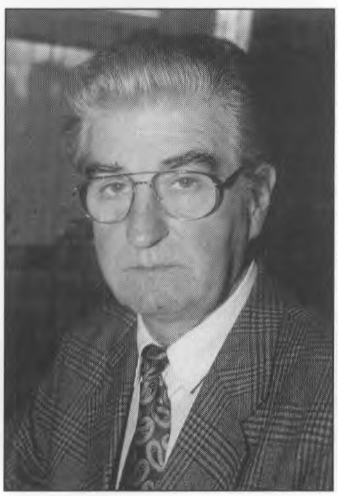
Wypromował dwóch doktorów nauk fizyko-matematycznych i jest promotorem dwóch dalszych doktorantów.

Fot. Mieczysław Więcławek

Dr hab. Tadeusz Szczerbowski, prof. ndzw. AP — w latach 1980–1985 studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim w Instytucie Filologii Rosyjskiej oraz Katedrze Językoznawstwa Ogólnego i Indoeuropejskiego. W roku 1985 podjął pracę w Instytucie Filologii Rosyjskiej WSP (Akademii Pedagogicznej) w Krakowie. Doktoryzował się i habilitował w Instytucie Języka Polskiego PAN. Od 1 października 2000 roku pracuje na stanowisku profesora nadzwyczajnego AP.

Jest autorem książek: *O grach językowych w tekstach polskiego i rosyjskiego kabaretu lat osiemdziesiątych* (1994), *Gry językowe w przekładach „Ulissesa" Jamesa Joyce'a* (1998). W druku są: *„Anna Livia Plurabelle" po polsku („Finnegans Wake" Jamesa Joyce'a* ks. I, roz. 8*), Słownik kiriwińsko-polski oraz polsko-kiriwiński.*

Jego zainteresowania naukowe skupiają się m.in. wokół lingwistyki tekstu, twórczości Jamesa Joyce'a, pragmatyki przekładu, języków Oceanii.



Fot. Mieczysław Więcławek

Dr hab. Stanisław Wierzbiński, prof. ndzw. AP — w latach 1952–1960 studiował na Wydziale Metalurgicznym Akademii Górniczo-Hutniczej oraz na Wydziale Przemysłu Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Krakowie uzyskując dyplomy inżyniera metalurga-technologa oraz magistra inżyniera metalurga i magistra ekonomisty-ekonomika przemysłu hutniczego. W latach 1960–1965 pracował w Zakładach Metalowych „Mechanika" w Krakowie uzyskując równocześnie kwalifikacje prawnicze na poziomie studiów podyplomowych. W roku 1965 pracował w Zakładzie Metali Instytutu Podstawowych Problemów Techniki PAN. Doktoryzował się w 1974 roku w Polskiej Akademii Nauk.

W latach 1987–1988 pracował w McGill University w Montrealu jako visiting professor. Habilitował się w 1993 roku w Akademii Górniczo-Hutniczej. Prezentowany w rozprawie habilitacyjnej *Analiza procesów wysokotemperaturowego odkształcania stopów miedzi z niklem* nowy model procesu rekrystalizacji dynamicznej został wyróżniony i opublikowany przez wyd. E. Freund Publ. House w Londynie.

W latach 1996–1998 był dyrektorem Krakowskiego Centrum Wysokich Technologii w Uniwersytecie Jagiellońskim. Wyniki badań prezentował na wielu międzynarodowych kongresach naukowych, utrzymując kontakty z placówkami naukowymi w Korei, Meksyku, Niemczech i Słowacji.

opracował Michał Zięba

Czesław Kuś

Prace remontowe i modernizacyjne w naszej Akademii

Ze względu na długi okres eksploatacji wszystkie obiekty AP wymagają remontu lub modernizacji. W roku 2000 dysponowaliśmy na ten cel funduszami Ministra Edukacji Narodowej, Narodowego Funduszu Odnowy Zabytków, Funduszu Pomocy Materialnej Studentów oraz środkami własnymi. Dzięki temu można było przeprowadzić liczne prace remontowe i modernizacyjne w obiektach naszej Uczelni. Ogólny ich koszt w roku 2000 wyniósł 3750 tys. złotych.

W głównym budynku przy ul. Podchorążych wykonano remont pokrycia dachowego zachodniego skrzydła, a także ułożono posadzkę w holu III i V piętra. Oprócz tego wymieniono posadzkę w sali 539 i dokonano generalnego remontu jednej z sal ćwiczeniowych Katedry Chemii. Kompleksowego remontu wymagała Sala Senacka oraz sanitariaty na I piętrze. Ponadto zamontowano nowe bramy garażowe.

Konieczne były również prace remontowe i modernizacyjne w budynku przy ul. Ingardena, w którym wykonano elewację wraz z ociepleniem i wymianę stolarki okiennej. Przygotowano także dokumentację projektowo-kosztorysową adaptacji strychu na cele dydaktyczne.

Nie zapomniano o budynku przy ul. Podbrzezie — tu niezbędna okazała się wymiana pieców w kotłowni oraz zainstalowanie wentylacji mechanicznej. W obu budynkach odnowiono sanitariaty.

Wśród budynków należących do AP znajduje się także Hotel Nauczycielski „Krakowiak", w którym wykonano gruntowny remont pokrycia dachowego oraz pomalowano 30% powierzchni hotelowych. Wykonywany jest ponadto projekt aranżacji recepcji oraz wejścia dla niepełnosprawnych.

W kamienicy przy ul. Karmelickiej od dłuższego czasu prowadzone są prace remontowo-modernizacyjne. Nadal trwa remont w dwóch akademikach: „Zaułku" przy ul. Piekarskiej i „Atolu" przy ul. Grochowej, oprócz tego kontynuowane są prace nad projektem nowego akademika przy ul. Armii Krajowej.

Podjęte prace remontowo-modernizacyjne nie są akcją jednorazową i nie dotyczą tylko bieżącego roku. Jakie mamy więc plany inwestycyjne i remontowe na rok 2001? Wiele z nich będzie kontynuacją już istniejących: w głównym budynku Uczelni planujemy dalszy remont sanitariatów wraz z przystosowaniem ich dla osób niepełnosprawnych, a także wymianę posadzki i modernizację sali im. Wincentego Danka. W budynku przy ul. Ingardena chcemy zaadaptować strych na cele dydaktyczne, na Podbrzeziu zamierzamy zaadaptować dla potrzeb Instytutu Biologii pomieszczenie po stolarni oraz wykonać generalny remont dachu. W Hotelu „Krakowiak" gruntownej modernizacji wymaga wejście, planujemy także remont jednego pionu pokoi hotelowych. Podobnie jak w roku bieżącym remontowane będą nasze akademiki oraz budynek przy ul. Karmelickiej.

Czesław Kuś

Istotne w nauce

Nie stracić poczucia tego, że świat, który badamy, nas naprawdę przerasta — to jest zachwycające, a nie przygnębiające. Od czasu do czasu podnieść głowę znad klawiatury komputera i myśleć o komplikacji świata. To przywraca świadomość własnego miejsca — mówi profesor Marian Grabowski

Bogusław Gryszkiewicz:
Odczytujemy „Istotne i nieistotne w nauce" nie jako pamflet na środowisko ludzi nauki, ale jako apel do ich sumień i wrażliwości aksjologicznej. Przypuszczamy jednak, że ci, których nazywa Pan „producentami banału" Pańskiej książki nie przeczytali lub uznali, że ich nie dotyczy. Jak po dwóch latach ocenia Pan skuteczność jej oddziaływania?

Marian Grabowski:
— Cieszę się, że nie odczytujecie Państwo mojej książki jako pamfletu na środowisko naukowe, bo rzeczywiście ona nim nie jest. Nie jest to też apel, bo w skuteczność apeli do sumień to ja nie wierzę. W książce stawiam tezę, że w nauce współczesnej narasta fala rezultatów bez istotnego znaczenia poznawczego, że coraz w niej więcej wyników przyczynkarskich, drugorzędnych — banalnych. Dla ludzi, którzy uważają działalność naukową za wartościową z definicji, teza taka jest szokująca. Wyostrza ją dodatkowo sposób prezentacji. Próbuję typologizowować aktywność naukową, która do banału prowadzi. Opisuję banał na tle obrazu nauki, w której chodzi nie o wynik użyteczny, ale o poszukiwanie prawdy. Pojęcie banału naukowego pojawia się w języku aksjologii, która uznaje obiektywne istnienie wartości poznawczych i prawdę jako ideę regulatywną. Banał zjawia się więc na tle idealnego, ale nie idealistycznego obrazu aktywności naukowej i na tym tle szczególnie razi.

Jak ocenić skuteczność oddziaływania *Istotnego i nieistotnego w nauce*? Mogę powiedzieć, że była bardzo źle dystrybuowana i chyba nie dotarła do wielu ludzi, którzy by ją przeczytali. Naukowcowi, który po nią sięgnie, daje szansę zrobienia rachunku sumienia z jego „naukowego chałturzenia". To jest głęboko wewnętrzna sprawa. Nie

Marian Grabowski jest dr. hab. fizyki teoretycznej, profesorem w Instytucie Filozofii UMK w Toruniu. Opublikował książki: *Mechanika kwantowa — ujęcie w przestrzeni Hilberta* (wspólnie z R.S. Ingardenem); *Operational Quantum Physics* (wspólnie z P. Buschem i P.Lahtim); *Na obrzeżach sacrum; Elementy filozofii nauki; Istotne i nieistotne w nauce.* Zajmuje się etyką i aksjologią nauki.

mam tu wglądu i mieć nie chcę. Przed laty sam robiłem taki rachunek sumienia i wiem, jak jest trudny. Gdybym go sam nie zrobił, nie ośmieliłbym się tej książki napisać. Nie jest łatwo przyznać się przed sobą, że odpowiada się za porcję naukowego śmiecia, którą się osobiście wyprodukowało. Nie można mieć do nikogo pretensji, że mu taki rachunek sumienia kiepsko idzie. We współczesnej nauce są z pewnością tacy, którym nie wystarcza wrażliwości aksjologicznej, by uchwycić rzecz całą. To fakt i nie ma sensu się na niego obrażać. Osobiście wolałbym, żeby moją książkę przeczytali i uznali jej tezę ci, którzy recenzują prace naukowe, projekty grantów, dają ciężko przez innych zapracowane pieniądze na badania, niż rzesza producentów banału — rzesza ludzi, która albo nie umie, albo boi się krytycznie odnieść do jakości naukowego wyniku i swojego, i cudzego.

Istnieją standardowe kryteria oceny aktywności naukowej. Z Pańskiej książki wynika, że jednym z czynników sprzyjających powstawaniu banału jest system, w którym działalność naukową podporządkowuje się karierze zawodowej. Czy istnieje możliwość stworzenia takich mechanizmów instytucjonalnych, które sprzyjałyby realizacji autotelicznych wartości poznania? Jakich zmian w życiu naukowym i działalności szkoły wyższej wymagałoby urzeczywistnienie bliskiego Panu ideału nauki? Czy w ogóle możliwe jest instytucjonalne stymulowanie istotnej twórczości naukowej, takiej, która opiera się na bezinteresowności, entuzjazmie, zaangażowaniu osobistym?

— Instytucje takie jak uniwersytet, kościół, wymiar sprawiedliwości są na tyle zdrowe, na ile ludzie, którzy w ich ramach funkcjonują, są przejęci wartościami, wokół których te instytucje powstały. Sprzedajny sędzia, adwokat szukający za pieniądze sofistycznych argumentów prawnych, zgnuśniały duchowny, który nie bardzo wierzy w to, co głosi, profesor szkoły wyższej, który jest niezbyt zgrabnym rzemieślnikiem w swym fachu, miast miłośnikiem i poszukiwaczem prawdy, niszczą instytucje, w ramach których działają. To chyba oczywiste. Jeśli szuka się bata na leniwego profesora, na miałkość jego pomysłów, nieudolność jego zabiegów poznawczych w postaci „mechanizmów instytucjonalnych", to znak, że takich ludzi jest w instytucji już sporo i ona przez nich marnieje.

Poznanie naukowe zawsze najlepiej się udaje, gdy powstaje wspólnota zdolnych poznawczo pasjonatów. Nauka w niedawnym jeszcze rozumieniu była elitarna. Gdy z tej elitarności się rezygnuje, ale ciągle stawia się jej cel poznawczy, to musi narastać fala wyników miałkich. Myślę, że współcześnie mamy taką rezygnację z elitarności. Dbać o tę elitarność, to dbać o nabór ludzi najbardziej utalentowanych i zafascynowanych wartościami poznawczymi. Oznacza to bardzo szczególny etos u tych, którzy przygotowują swoich następców. Muszą umieć wybrać utalentowanego i pasjona-

Osobiście wolałbym, żeby moją książkę przeczytali i uznali jej tezę ci, którzy recenzują prace naukowe, projekty grantów, dają ciężko przez innych zapracowane pieniądze na badania niż rzesza producentów banału — rzesza ludzi, która albo nie umie, albo boi się krytycznie odnieść do jakości naukowego wyniku i swojego, i cudzego

ta, a potem go ukształtować. Tymczasem najczęściej relacja mistrz–uczeń nie istnieje i nie sądzę, by jakieś mechanizmy instytucjonalne mogły ją zastąpić.

Lawiny nie sposób zatrzymać, a umasowienie nauki to taki lawinowy proces. Zwiększa się nieustannie liczba osób przeciętnie uzdolnionych tu aktywnych. Teraz masowe zaczynają być studia doktoranckie i doktoranci zastępują w procesie kształcenia uniwersyteckiego asystentów. To kolejny krok w tym samym kierunku. Wiele osób reflektujących nad stanem współczesnej nauki widzi, że ulega ona radykalnej metamorfozie pod wpływem czynników, które ze zdobywaniem wiedzy i poszukiwaniem prawdy nie mają wiele wspólnego, a nawet stoją w jaskrawej do nich opozycji. Tu nie jestem specjalnie odkrywczy.

Czy nie obawia się Pan, że postulowany przez Pana rygoryzm i maksymalizm w ocenie aktywności poznawczej jako norma mógłby mieć negatywny wpływ na subtelne, psychologiczne mechanizmy twórczości naukowej?

— Nie postuluję żadnego rygoryzmu. Maksymalizm jest chyba też nietrafnym określeniem. Z tej książki wynika, że w życiu naukowym jest niebezpiecznie i ryzykownie jak na wojnie, albo na drogach. Angażujesz własny wysiłek, życie, a możesz niczego cennego nie odkryć, niczego wartościowego poznawczo nie uzyskać. Stopnie naukowe się zyskuje, ale one nie są miarą gwarancji sukcesu poznawczego. Dostaje się je zasadniczo za zdobycie pewnych sprawności poznawczych, za opanowanie warsztatu badawczego, za rzetelność i wnikliwość postawy, za pracowitość, bardzo rzadko zaś za istotne wyniki poznawcze, chociaż zwykle recenzje na kolejne stopnie naukowe są bez umiaru naszpikowane superlatywami o „wybitnych osiągnięciach". Większość tych „osiągnięć" umiera przed ich twórcą. Nie mają kontynuatora, nie oddziałują na innych. Rośnie tylko ilość zadrukowanego papieru.

Poznanie naukowe zawsze najlepiej się udaje, gdy powstaje wspólnota zdolnych poznawczo pasjonatów. Nauka w niedawnym jeszcze rozumieniu była elitarna. Gdy z tej elitarności się rezygnuje, ale ciągle stawia się jej cel poznawczy, to musi narastać fala wyników miałkich

Tej książki nie powinni czytać młodzi adepci nauki. Przygnębia ich. Widziałem takie reakcje. Nie powinni tym bardziej, że nie czytają starannie i nie czytają do końca. Ostatni rozdział jest tak samo ważny jak pierwszy. Oni jakoś nie bardzo wierzą, że w nim jest opisane prawdziwe lekarstwo dla kogoś, kto szuka prawdy, jest naukowym pasjonatem, chce być w nauce uczciwy, ale na nic doniosłego poznawczo nie było mu dane się natknąć.

W jaki sposób radzić sobie z myślą, że bezwiednie przyczyniamy się do powstawania naukowego śmiecia?

— Pod koniec książki zamieściłem krótką receptę. Po pierwsze: nie chałturzyć świadomie. Gdy czuję, że ktoś zachęca mnie do aktywności naukowej poniżej moich możliwości, to się na to nie godzę, chociaż byłoby to intratne, chociaż przyspieszałoby moją naukową karierę, wzbogaciło mój „dorobek". Po drugie: nie wyobrażać sobie zbyt wiele na temat własnych zdolności. Trochę pokory i zdrowej autoironii bardzo dobrze robi.

Nie stracić poczucia tego, że świat, który badamy, nas naprawdę przerasta — i to jest zachwycające, a nie przygnębiające. Po trzecie: od czasu do czasu podnieść głowę znad klawiatury komputera i myśleć o komplikacji świata. To przywraca świadomość własnego miejsca.

Myślę, że jeśli ktoś świadomie nie produkuje „naukowego śmiecia", a naprawdę fascynuje go nauka, stać go na autentyczne zaangażowanie i poświęcenie, jest tutaj kimś uczciwym, pracowitym, to nie powinien się specjalnie zamartwiać. Gniewa natomiast i to bardzo zadufane przekonanie o własnej wielkości, brak samokrytycyzmu i fałszywe wynoszenie własnych osiągnięć. Rzecz nawet nie w tym, żeby wyeliminować producentów wyników miałkich, ale w tym, by mieli oni jasną świadomość tego, na jakim poziomie funkcjonują. Wtedy życie w nauce staje się trudniejsze, ale prawdziwsze. Pisałem tę książkę, bo tej atmosfery prawdy mi bardzo brakowało.

Pańska książka akcentuje negatywne skutki umasowienia wiedzy. Pojawia się w związku z tym pytanie o kształt szkoły wyższej w społeczeństwie globalnym, w którym nauka traktowana jest bardziej jako dobro podporządkowane praktycznym celom człowieka, niż jako środek rozumienia świata. Czy zdaniem Pana szkoła wyższa zdolna jest w tych warunkach do utrzymania ponadczasowego ideału nauki jako dziedziny bezinteresownej aktywności poznawczej?

— Szkoła wyższa jest w tych warunkach instytucją wyższej użyteczności publicznej, w której przetrzymuje się w dość przyzwoitych warunkach bezrobotną młodzież. W efekcie unicestwia się dotychczasowy kształt uniwersytetu. Dotąd wartością regulatywną była w nim prawda, teraz staje się jakiś rodzaj dobra społecznego. Na poziomie wykształcenia wyższego też rezygnuje się z elitarności opartej na wstępnym wyborze ludzi o odpowiednich kwalifikacjach poznawczych. Ceną umasowienia jest obniżenie poziomu nauczania, które dostosowuje się do zaniżającego się poziomu intelektualnego słuchaczy. To jest zjawisko uderzające na polskich uczelniach. Na ile bezpiecznie można ten poziom zaniżać? Poniżej pewnej granicy o pewnych sprawach nie da się mówić. O iluś subtelnościach poznawanego przedmiotu nie ma dzisiaj sensu uczyć, bo brak jest zrozumienia po stronie większości studentów. W wielu sytuacjach oznacza to rezygnację z tego, co w danej dyscyplinie najwartościowsze, co ją bez mała stanowi.

Z tej książki wynika, że w życiu naukowym jest niebezpiecznie i ryzykownie jak na wojnie, albo na drogach. Angażujesz własny wysiłek, życie, a możesz niczego cennego nie odkryć, niczego wartościowego poznawczo nie uzyskać. Stopnie naukowe się zyskuje, ale one nie są miarą gwarancji sukcesu poznawczego

Gdy instytucje naukowe zaczniemy traktować tak, że ponad cel *stricte* poznawczy przedłożymy tu tylko jakiś rodzaj pożytku, to one nieodwracalnie przeewoluują w coś na kształt żłobka dla młodzieży po maturze, zakładu usprawniającego urządzenia i technologie. Potrzebny jest i ten „żłobek" i zakład usprawniający urządzenia, ale to nie ma nic wspólnego z uniwersytetem, politechniką. Wartości poznawcze domagają

się chociaż odrobiny bezinteresowności, powinny porywać chociaż kilku z populacji. Tacy zawsze są w ludzkim gatunku, ale przy takim podejściu, o którym Państwo mówicie, nie będą chcieli być w tym przytułku dla młodych bezrobotnych, w który zamienia się szkoła wyższa. Oni chcą poznawać. Myślę, że jeszcze trochę, a powstanie jakaś nowa forma wspólnoty badaczy — tych doświadczonych i tych dopiero startujących, w której znajdzie swój instytucjonalny wyraz ludzki pęd do poznania świata.

Umasowienie nauki ma też swoją dobrą stronę. Umożliwia rozwiązywanie zagadnień, do których nie trzeba geniuszy, ale wielu ludzi przeciętnie uzdolnionych i pracowitych. Żmudne, pracochłonne badania genetyczne, biochemiczne są tu chyba dobrym przykładem. Mamy tam niebywale skomplikowane obiekty, których elementy muszą badać całe zespoły. Samotny badacz, nawet najbardziej uzdolniony, nie ma tutaj szans, ale zespół ludzi poradzi sobie z tym rodzajem komplikacji. Masowość nauki nie jest z zasady szkodliwa. Może także być poznawczo owocna, ale pod warunkiem, że ta masa ludzi autentycznie chce poznawać, a nie mistyfikuje poznania.

Rozmawiał Bogusław Gryszkiewicz

Henryk Czubała

Mariana Grabowskiego fenomenologia banału naukowego

Istotne i nieistotne w nauce (Toruń 1998) to książka o dużych walorach poznawczych i literackich, poruszająca siłą perswazji i sugestii, wnikliwością, a przede wszystkim niezwykle interesująca jako próba podjęcia problematyki aksjologicznej o zasadniczym dla środowiska naukowego znaczeniu.

Autor, któremu bliska jest chrześcijańska antropologia, w nauce widzi — jak sądzę — przede wszystkim dziedzinę samorealizacji człowieka jako osoby, a więc także obszar jego wolności. Za istotne w aktywności naukowej uważa to wszystko, co ma znaczenie i przekracza empiryczne uwarunkowania poznania. Przedstawiając transcendentalia poznania naukowego, a także sens etyczny zachowań uczonego, Grabowski nawiązuje wprost do platońskiej wizji Erosa jako uosobienia ludzkich dążeń do doskonałości, piękna i prawdy, a więc — jako personifikacji twórczej pracy człowieka. Owa „namiętność do idei", pasja, miłość ku czemuś, osobiste zaangażowanie — to wartości — dodajmy — sprzeczne z pozytywistycznym wyobrażeniem o logice odkrycia naukowego, mechanizmach poznania i obiektywnej, chłodnej postawie scjentyficznej człowieka wobec przedmiotu badań.

Grabowskiemu bliska jest — jak sądzę — antropologia i aksjologia Nicolai Hartmanna, a zwłaszcza Maxa Schelera koncepcja miłości jako inicjacji procesów poznawczych.

„Cenny sam w sobie jest ludzki akt poznawczy i to, co on przynosi" — pisze autor, którego celem jest przede wszystkim ukazanie autonomicznych wartości istotnego poznania naukowego, które decydują o etycznym sensie zachowań uczonego.

Grabowski w swojej książce jest jednak przede wszystkim ostrym krytykiem aksjologicznej i emocjonalnej obojętności oraz różnorodnych postaci konformizmu, jakie dostrzega w środowisku uczonych. Właśnie owa niewrażliwość w zasadniczy sposób określa kształt nauki we współczesnym społeczeństwie masowym.

Budując coś, co właściwie określić by można podstawami etyki zawodowej uczonego, Grabowski nie waha się mówić: „Współcześni humaniści (...) powinni mniej pisać, a bardziej kochać to, czym się zajmują". Podobnie jak Scheler i Hartmann filozof wskazuje na istotne — z punktu widzenia aksjologicznego — cechy poznania i sytuacji odkrycia naukowego. Ten, kto jest uczonym, pozosta-

je pod wpływem platońskiego Erosa i przejawia namiętność do idei — zdolny do głębokich przeżyć aksjologicznych jest „zawładnięty przez ideę"; marzy, by stanąć wobec samego bytu i podjąć trud jego „uwidaczniania", pragnie uzyskać wynik doniosły poznawczo. Według Grabowskiego, uczonego powinno cechować „sokratyczne podejście do swojej niewiedzy". Pisze o tym akcentując również wartość czystego poznania oraz rolę czynnika moralnego, czyli dążenia „do tworzenia dla kogoś". Uczony jako osoba podporządkowuje swoją twórczość imperatywowi „rzetelności i uczciwości w myśleniu i działaniu" — w poznaniu naukowym „nie wolno ci chałturzyć" — podkreśla z naciskiem.

W poznaniu naukowym ważna jest zatem ciekawość poznawcza i umiejętność rozpoznawania problematyczności. Ta naukowa nowość jest przy tym poza logiką odkrycia, jest nieprzewidywalna. „Nauka dzieje się na kresach znanego" — twierdzi Grabowski. „Odnowić ciekawość poznawczą, przywrócić proporcje pomiędzy empirią i spekulacją, wypłoszyć zbędne fantazje może tylko kontakt ze światem, jaki jest". Jest to już ocena współczesnej nauki, która zawiera się w apelu o przywrócenie poznaniu naukowemu jego siły napędowej — jak ją określił: stawiania i generowania pytań. „Nauka jest rozpoznawaniem nieznanego", „odkrycie naukowe jest zawsze odsłonięciem" — powtarza Grabowski ukazując ów błysk emocji oraz epifanii jako nieodłączne od sytuacji odkrycia naukowego — ma ona bowiem również swój wymiar estetyczny, nie tylko etyczny. Dla Grabowskiego wartościowe jest już samo doświadczenie trudności poznawczych, a także pokora, umożliwiająca partycypację w świecie wartości.

Wszystko to składa się na obraz ekskluzywności i elitaryzmu poznania naukowego. Trudno w sposób jednoznaczny odpowiedzieć, czy Grabowski jest tradycyjnym arystokratycznym krytykiem masowości w nauce. Łatwo jednak dostrzec, że najzupełniej obce jest mu myślenie o uczonym jako wyłącznie producencie i użytkowniku wiedzy. Chciałby w nim widzieć poszukiwacza i „miłośnika". Uważa też, że wiedzy naukowej nie można redukować do informacji: „Ostatecznym sensem nauki — pisze — jest poznanie, a jej kierowniczą i naczelną ideą prawda".

Ale najbardziej sugestywny (co nie zawsze oznacza — w pełni przekonywający) jest Grabowski jako krytyk „wiedzy bez znaczenia". W znakomitym stylu opisuje patologie poznania naukowego (korzystając zresztą — chcąc nie chcąc?! — z najlepszych wzorów postmodernistycznego dyskursu naukowego...) i ukazuje mechanizmy degradacji nauki — to co zagraża ludzkiemu poznaniu. Interesująca jest zatem krytyka obojętności, a nawet arogancji wobec rzeczywistości, którą przejawia współczesna „machina nauki"; krytyka nauki tworzącej pseudoproblemy, przejawiającej skłonność do detalizacji i „fragmentaryzacji pola naukowego" (fetysz faktu), której grozi „miałkość myślenia", naukowa szmira oraz uczony żargon. Jest więc też Grabowski krytykiem wciąż dominującego pozytywistycznego koherencyjnego modelu wiedzy naukowej, w którym przejawia się przede wszystkim troskę o zgodność z istniejącym systemem, a zapomina się o kryterium korespondencji i o... przedmiocie poznania — o bycie: „W tym gąszczu odesłań, zależności, nadbudowywania jednego sensu nad drugim bez pytania o ich reprezentację w świecie zewnętrznym przepada nie tylko idea prawdy w sensie średniowiecznych transcendentaliów, ale nawet korespondencyjne pojęcie prawdy. Gdzieś zniknęło samo odesłanie sądu do rzeczywistości". W tym myśleniu o nauce prawda jest bowiem regulatywnym ideałem i jakością aktu poznawczego.

Autor rozprawy surowo osądza to wszystko w nauce, co niszczy jej odkrywczość. Odsłania negatywne następstwa mechanizmów rynkowych, specjalizacji, dominacji dyskursu wspólnoty ekspertów oraz konsensualnych teorii prawdy. Jego krytyczne uwagi budzi również najczęściej dziś spotykana rola uczonego jako producenta wiedzy, który prawdę konstruuje i wytwarza, a nie — odsłania, odkrywa i odczytuje.

Książka Grabowskiego jest więc także studium fenomenologicznym banału, krytyką wiedzy nieistotnej i nudy naukowej. Można ją uznać za niezwykle sugestywne studium patologii nauki i umieścić wśród modnych rozpraw na temat źródeł i form ograniczenia wolności oraz deformacji w poznaniu naukowym. Jest pouczającą, fascynującą, a nierzadko także — bulwersującą lekturą.

Henryk Czubała

Józef Kuźma

Francuski model habilitacji

W związku z toczącą się obecnie dyskusją na temat nowelizacji „Ustawy o tytule i stopniach naukowych" chciałbym poddać pod rozwagę, zarówno zwolenników jak i przeciwników habilitacji w Polsce, jako ewentualny wzór, aktualny system przewodów habilitacyjnych, który stosunkowo dobrze funkcjonuje we Francji. Sądzę, że mógłby on stanowić consensus pomiędzy dwoma skrajnymi stanowiskami, jakie zajmują nauczyciele akademiccy w naszym kraju.

Wiadomo, że wdrażany w Polsce model szkolnictwa podstawowego (6 lat), gimnazjalnego (3 lata) i licealnego (3 lata) w dużej mierze jest wzorowany na systemie francuskim. Wiadomo też, że obowiązujący w naszym kraju od 1990 r. system przewodów habilitacyjnych, a zwłaszcza powtórna weryfikacja decyzji rad wydziałów w sprawie przyznania stopnia naukowego doktora habilitowanego przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną, budzi wiele kontrowersji, zwłaszcza ze strony doktorów, którzy uważają ten system za zbyt skomplikowany, stresogenny i po prostu nieludzki.

Na podstawie rozmów przeprowadzonych podczas mojej wizyty na Uniwersytecie w Nicei dochodzę do wniosku, że w poszukiwaniu optymalnego systemu przewodów doktorskich, a w szczególności habilitacyjnych, warto również skorzystać z doświadczeń francuskich. Przyczyniłoby się to do uproszczenia naszych zbyt skomplikowanych procedur i zaoszczędzenia doktorom, którzy chcą bronić habilitacji, wielu niepotrzebnych emocji, jakie mają miejsce zwłaszcza w toku zatwierdzania przez CKK decyzji rad wydziałów o nadaniu stopnia doktora habilitowanego. Przyjęcie takiego lub podobnego rozwiązania przybliżyłoby ponadto nasz system awansów naukowych do systemu europejskiego.

Jak wygląda przebieg przewodu habilitacyjnego we Francji? Kandydat składa rozprawę habilitacyjną, którą może być opracowanie własnych badań na wybrany temat, synteza wyników własnych badań lub też wybrane własne publikacje. Do rozprawy należy dołączyć *curicullum vitae*. Rozprawę ocenia wstępnie dwóch recenzentów powołanych przez Radę Naukową. Otwarcie przewodu habilitacyjnego następuje na posiedzeniu Rady Naukowej własnej lub wybranej przez kandydata innej uczelni. Dla przeprowadzenia przewodu Rada Naukowa wyznacza 5–6 osobową komisję, składającą się z profesorów, uznanych specjalistów z danej dziedziny z różnych uczelni. Równocześnie Rada Naukowa powołuje 3 recenzentów, którzy dokonują oceny ostatniej wersji rozprawy habilitacyjnej oraz całego dorobku naukowego habilitanta. Oceniają też ilość i jakość publikacji. W zależności od tematu rozprawy, przeciętnie wymagane jest ok. 15 artykułów i 2–3 książki. Autoreferat (tezy) rozprawy habilitacyjnej Rada Naukowa przesyła do wszystkich uniwersytetów we Francji. Obrona rozprawy habilitacyjnej odbywa się przed ok. 6-osobową komisją i polega na przedstawieniu tez rozprawy, trzech recenzji oraz odpowiedzi na uwagi krytyczne, pytania recenzentów i głosy w dyskusji.

Komisja na posiedzeniu zamkniętym dokonuje oceny przewodu i w głosowaniu tajnym nadaje stopień naukowy doktora habilitowanego. Decyzja Komisji jest ostateczna. W praktyce nie zdarza się, aby Rada Naukowa zmieniła wyniki głosowania Komisji.

Narodowa Rada ds. Uniwersytetów nie ocenia poszczególnych habilitacji, a tylko zatwierdza kandydatów na stanowiska profesorów. We Francji bardzo trudno jest uzyskać stanowisko profesora. Mogą się o nie ubiegać tylko doktorzy habilitowani, którzy po zgłoszeniu się na listę kandydatów wygrają konkurs lokalny.

Józef Kuźma

Emilia Młyńska

Nauczanie języka polskiego — jak to robimy w Reykjaviku

Emilia Młyńska po ukończeniu etnografii na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu pracowała w Muzeum Budownictwa Ludowego w Sanoku. Od 1990 roku mieszka w Islandii. Studiowała islandzki na uniwersytecie w Reykjaviku, przez kilka lat pracowała w przedszkolu. Zawodowo związana z Centrum Kultury dla Imigrantów jako konsultantka, tłumaczka, nauczycielka języka polskiego oraz członkini Rady ds. Cudzoziemców. Pracuje z dziećmi polskimi w islandzkiej szkole podstawowej jako nauczyciel koordynator języka islandzkiego. W Towarzystwie Przyjaźni Islandzko-Polskiej uczy polskiego dorosłych Islandczyków.

Islandia to kraj wyspiarski, położony na peryferiach europejskich, obficie czerpiący z wzorców amerykańskich, a jednocześnie bardzo podkreślający swój skandynawski rodowód. W wielu dziedzinach życia społecznego Islandczycy wzorują się również na swoich skandynawskich krewnych. Nie dotyczy to jednak nauczania języków ojczystych. Problem ten w zasadzie przez wiele lat nie istniał w tym homogenicznym językowo i narodowo państwie, na co niewątpliwie miało wpływ wyspiarskie położenie kraju i oddalenie od kontynentu europejskiego. Oczywiście wraz z rozwojem transportu lotniczego Islandia przybliża się zarówno do Europy, jak i Ameryki, staje się też aktywnym uczestnikiem globalizacji, która stworzyła jej możliwość włączenia się w nurt światowej ekonomii, a dobre notowania islandzkiej gospodarki i bezrobocie na poziomie około 2%, spowodowały napływ obcej siły roboczej na niespotykaną dotąd skalę.

Przybywają do Islandii również Polacy, którzy w ostatnich latach stali się najliczniejszą mniejszością narodową w tym kraju i wyprzedzili, zajmujących dotychczas pierwsze miejsce, Duńczyków. I tak np. w grudniu 1995 roku w Islandii przebywało 326 obywateli polskich, zaś cztery lata później było ich już 1200. Widzimy więc, że wzrost jest bardzo duży i niewątpliwie ma to swoje reperkusje społeczne. Pojawiają się powoli, na razie jeszcze nieliczne, polskie grupy „nacisku", które starają się wywierać presję na samorządy lokalne m.in. w sprawie nauczania języka polskiego w islandzkich szkołach. Należałoby tu wspomnieć, że Islandia w niewielkim stopniu brała udział w akcji przyjmowania uchodźców politycznych, tak powszechnej w innych krajach nordyckich, stąd też polityka państwa wobec cudzoziemców przybrała w tym kraju trochę inny charakter niż w pozostałych państwach Zachodniej Europy.

W Islandii właściwie nadal nie ma wypracowanych rozwiązań prawnych dotyczących kwestii nauczania języków ojczystych, a w programie nauczania szkoły islandzkiej problem ten jakby w ogóle do niedawna nie istniał. Od pewnego czasu nasilają się jednak głosy domagające się rozwiązania tej kwestii. W środowisku polskim w Reykjaviku pomysł zorganizowania tego typu zajęć po raz pierwszy został poruszony przed czterema laty wraz z powstaniem Towarzystwa Kulturalnego *Polonia*. Towarzystwo przestało wprawdzie istnieć po kilku miesiącach działalności,

pomysł jednak pozostał i powoli zaczęto dążyć do jego realizacji. Wkrótce pojawiła się możliwość organizacji lekcji polskiego przy *Centrum Kultury dla Imigrantów*, które rozpoczęło przed paru laty akcję promocyjną nauczania języków ojczystych i aktywnej dwujęzyczności uczniów. Ponadto prowadzi ono działalność informacyjną i oświatową zarówno wśród Islandczyków, jak i cudzoziemców.

Na samym początku pojawił się problem nauczyciela! Kto ma uczyć nasze dzieci? W dużych, ludnych państwach, z pewnością ten problem w ogóle by się nie pojawił. We wszystkich krajach Europy mieszka wielu naszych rodaków i z pewnością bardzo bogaty jest przekrój zawodowy tej grupy. Dla nas jednak, garstki Polaków, zamieszkałej pośród garstki Islandczyków (278 tysięcy), był to duży problem. Pojawiły się nawet pomysły sprowadzenia nauczyciela z Polski. Niestety, nie da się w prosty sposób przenieść swoich doświadczeń dydaktycznych pomiędzy krajami, poza tym nauczyciel musi pracować w zasadzie w środowisku islandzkim, powinien więc znać jego język, przynajmniej na poziomie podstawowym. Nie może też to być jego jedyne źródło utrzymania (jeszcze nie dzisiaj), ponieważ ewentualnie przydzielonych godzin dydaktycznych nie będzie wiele, głównie ze względów finansowych, o które to względy rozbija się wiele pomysłów nawet w tym jednym z najbogatszych krajów świata. Po długich poszukiwaniach, gdy nie udało się znaleźć nikogo, podjęłam decyzję o rozpoczęciu pracy nauczyciela języka polskiego, właśnie przy *Centrum Kultury dla Imigrantów*. Miałam świadomość ogromu zadań, które czekają na rozwiązanie. Będąc z wykształcenia etnologiem wiedziałam również, że nauczyciel języka ojczystego powinien być łącznikiem pomiędzy krajem pochodzenia dziecka a krajem osiedlenia. Wcześniej przez cztery lata pracowałam w islandzkim przedszkolu na etacie nauczyciela przedszkolnego i ten okres dał mi możliwość bliższego zapoznania się z funkcjonowaniem islandzkiego społeczeństwa, organizacją zajęć dla dzieci, współpracą ze szkołami i domem rodzinnym dziecka. Na etapie przygotowań do rozpoczęcia tej trudnej pracy bardzo dla mnie pomocny okazał się kurs dla nauczycieli języka polskiego za granicą, prowadzony przez Akademię Pedagogiczną w Krakowie. Możliwość kontaktów i spotkań z innymi nauczycielami oraz wykładowcami kursu pozwoliła mi zapoznać się z doświadczeniami innych, sama jeszcze wówczas nie miałam przecież żadnych doświadczeń jako nauczycielka. Dodał mi też kurs odwagi i wiary w siebie, a ponadto zapewnił spory zasób wiedzy teoretycznej, którą mogłam zacząć wykorzystywać już wkrótce.

Pierwsze zajęcia z dziećmi rozpoczęłam we wrześniu 1998 roku. Już na samym początku okazało się, że deklaracje i zrozumienie przez rodziców ważności języka ojczystego dla rozwoju emocjonalnego i intelektualnego ich dzieci wcale nie przekładają się na gotowość wysłania dziecka na takie zajęcia, szczególnie gdy mają odbywać się w sobotnie przedpołudnia. Udało się jednak skompletować siedmioosobową grupę dzieci w wieku od 7 do 10 lat. Warunkiem zapisania dziecka na zajęcia była (i wciąż jest) znajomość języka polskiego, niekoniecznie biegła, a ponadto powinien być to język używany w domu przynajmniej przez jednego z rodziców. Miałam dużą swobodę (i żadnego doświadczenia) w kwestii wyboru materiałów do nauczania i podręczników. Rozpoczęłam pracę z podręcznikiem Heleny Metery *Czytam po polsku*, który bardzo się sprawdził na etapie „przekonywania" dzieci, do czytania po polsku. Okazało się również, że podstawy języka polskiego wyniesione z domu rodzinnego są najważniejsze i niestety dzieci, które miały problemy z wysławianiem się w tym języku bardzo szybko się zniechęciły do zajęć, a nawet przestawały w nich uczestniczyć, i na nic

Przybywają do Islandii również Polacy, którzy w ostatnich latach stali się najliczniejszą mniejszością narodową w tym kraju i wyprzedzili, zajmujących dotychczas pierwsze miejsce, Duńczyków

zdały się wysiłki nauczyciela (czyli moje) aby je zachęcić do intensywniejszej nauki.

W pierwszym roku naszej działalności dzieci w zasadzie nie dostawały ocen, a współpraca z ich macierzystymi szkołami jeszcze nie istniała. Dzisiaj mamy już pewne osiągnięcia w tym zakresie. Moi uczniowie w ubiegłym roku szkolnym po raz pierwszy mieli wystawione oceny z języka polskiego i pojawiły się one na szkolnych świadectwach otrzymywanych przez uczniów w ich macierzystych szkołach. Jest to duży sukces zarówno mój osobisty, jak i rodziców, którzy wspierali mnie w dążeniach do uznania zajęć z języka polskiego za trwały element programu szkolnego ucznia, dzięki temu też dzieci mają teraz motywację do jak najlepszej pracy. Nie muszę dodawać, że oceny są bardzo dobre.

Wydaje się, że coraz więcej rodziców zdaje sobie sprawę z ważności podtrzymywania kontaktów z krajem pochodzenia, również poprzez naukę języka polskiego. Niestety, nie wszystkie dzieci, które potrzebują takiego kontaktu i pomocy mogą ją otrzymać

Od samego początku spotykamy się raz w tygodniu na dwugodzinnych zajęciach lekcyjnych, które oczywiście nie zawsze przypominają tradycyjną lekcję w szkole. Zajęcia nieobowiązkowe, odbywające się w sobotnie przedpołudnie, niekoniecznie wzbudzały entuzjazm wśród moich uczniów. Należało więc często korzystać z formy zabawy, konkursów, sięgać do tematów dla dzieci interesujących, nawiązywać do różnych wydarzeń z ich życia, takich jak urodziny czy np. przyjazd Babci. Na tym początkowym etapie uczyłam się tak samo dużo jak i moi uczniowie, a każde zajęcia przynosiły nowe, bardzo cenne i ciekawe doświadczenia. Dużą pomoc okazała nam wówczas również Ambasada Polska w Oslo, która przysłała sporą ilość podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz Towarzystwo Przyjaźni Islandzko-Polskiej, od trzech lat działające w Reykjaviku, którego również jestem członkiem. Pragnę ponownie zaznaczyć, że nauczyciele pracujący w *Centrum Kultury dla Imigrantów* nie są wolontariuszami, chociaż oczywiście wykonujemy wiele prac społecznie. Liczba przydzielonych godzin zależy w pewnym zakresie od liczebności uczniów w danej grupie językowej, a nie od liczby nauczycieli. W tym roku szkolnym mamy 15 uczniów i do dyspozycji 16 godzin lekcyjnych na miesiąc, w tym wliczony jest czas nauczyciela na przygotowanie się do zajęć. Uczniowie podzieleni są na dwie grupy wiekowe, a ponadto prowadzę zajęcia indywidualne z 14-letnią uczennicą, która przyjechała do Islandii dopiero kilka miesięcy temu. Centrum wynajmuje dla nas sale w jednym z miejskich ośrodków dokształcania. Początkowo mieliśmy przydzielone jedno pomieszczenie, teraz mamy już dwie klasy, które staramy się w pewien sposób „oswoić" i przystosować do zajęć z dziećmi, ponieważ w zasadzie nie były one wyposażane i projektowane z myślą o tak młodych użytkownikach. W tym roku (trzecim roku nauczania) po raz pierwszy można było podzielić naszych uczniów na grupy, w zależności od umiejętności, a także wieku. Stało się to dzięki zatrudnieniu drugiej nauczycielki, która już wcześniej miała okazję prowadzić kilkakrotnie zajęcia z naszymi dziećmi. Zwiększa się też grupa polskich rodziców, świadomych ważności języka ojczystego dla przyszłego rozwoju dziecka, bo to oni — rodzice — decydują w dużej mierze o wyborze zajęć przez dzieci. Ich pozytywny stosunek do języka polskiego i Polski jako kraju pochodzenia zachęca dzieci do uczestnictwa w tych zajęciach. Dzieci dobrze mówiące po polsku chodzą chętnie, z łatwością nawiązują nowe kontakty i nie mają problemów ze znalezieniem swego miejsca w grupie. Często spotykają się po lekcjach, chodzą wspólnie na basen czy na zajęcia sportowe. W tym miejscu muszę jeszcze raz zwrócić uwagę na ogromną rolę, jaką mają do spełnienia rodzice. Zdarza się niestety często, że dzieci urodzone w Polsce, po kilku latach pobytu w Islandii mówią bardzo słabo po polsku, pomimo że niektóre z nich rozpoczynały swoją

szkolną edukację w kraju ojczystym. Na szczęście takie sytuacje zdarzają się już coraz rzadziej, a rodzice w większości są jednak świadomi roli, jaką mają do spełnienia w rodzącym się na naszych oczach wielokulturowym społeczeństwie islandzkim. Nasi uczniowie to zarówno dzieci urodzone w Polsce, jak i w Islandii. Niektóre z nich przyjechały tutaj niedawno i dopiero uczą się islandzkiego, inne mieszkają tu już od wielu lat i czasem mówią po islandzku lepiej niż po polsku. Są też dzieci z rodzin mieszanych, ze słabszą znajomością języka polskiego.

Wydaje się, że coraz więcej rodziców zdaje sobie sprawę z ważności podtrzymywania kontaktów z krajem pochodzenia, również poprzez naukę języka polskiego. Niestety, nie wszystkie dzieci, które potrzebują takiego kontaktu i pomocy mogą ją otrzymać.

Przybywa też dzieci urodzonych w Islandii, o czym już wspomniałam, w rodzinach polskich lub mieszanych. Wymagają one od nauczyciela odrębnego podejścia, ponieważ często odbierają siebie jako Islandczyków i w wielu przypadkach mówienie o języku polskim jako ojczystym nie odpowiada ich sytuacji społecznej i kulturowej. Należałoby się zastanowić, czy tak obficie występujące w podręcznikach do języka polskiego elementy wychowania patriotycznego (o których się też dużo mówi i pisze) są w tym przypadku rzeczywiście niezbędne, i czy podręczniki te odpowiadają potrzebom dzieci uczących się języka polskiego za granicą? W Polsce pojawiło się w ostatnich latach wiele nowych podręczników, zarówno do języka polskiego jak i historii czy geografii. Niewątpliwie jest to zjawisko pozytywne. Wiele z nich z powodzeniem można wykorzystać w naszej pracy nauczyciela polonijnego, szczególnie na poziomie nauczania początkowego. Brakuje natomiast podręczników, które byłyby adresowane do ucznia, dla którego język polski nie jest językiem ojczystym. Pod wieloma względami spełniają te wymagania podręczniki wydane przez Fundację Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie, autorstwa Heleny Metery. Były one jednak pisane z myślą o konkretnym środowisku

Przeciętny obywatel islandzki raczej wypowiada się pozytywnie o nauczaniu języków ojczystych. Pozytywnie też odnoszą się Islandczycy do inicjatyw społecznych, wypływających od rodziców czy towarzystw kulturalnych

Inscenizacja wiersza J. Brzechwy „Na straganie" przygotowana przez uczniów Autorki (1999 r.)

wschodnioeuropejskim i w związku z tym nie zawsze są zrozumiałe dla ucznia z Europy Zachodniej. Ponadto Polska, tak jak obecnie Islandia, a wcześniej inne kraje europejskie, stanie prawdopodobnie wkrótce przed problemem napływu ludności z innych, często odległych kulturowo krajów. Może warto już teraz zastanowić się nad tym zagadnieniem, by w przyszłości nie popełniać błędów już raz przez innych popełnionych.

Nauczyciel pracujący z dziećmi polskimi zamieszkałymi za granicą musi uwzględnić obcojęzyczne środowisko ucznia, a także jego podwójną identyfikację kulturową, już zaistniałą jako fakt kulturowy lub też dopiero tworzącą się. Musi on nauczyć się tolerancji i akceptacji poglądów samego ucznia i jego, zarówno rodzinnego jak i rówieśniczego środowiska. Grupa rówieśnicza stanowi część środowiska uczniowskiego i w pracy dydaktycznej należy to uwzględniać. Łatwiejszy kontakt z Polską, poprzez rozwój komunikacji, Internetu, telewizji satelitarnej, bankowości stwarza nowe możliwości w kontaktach pomiędzy tak geograficznie odległymi krajami. Nie jest już dzisiaj problemem prenumerata prasy polskiej, czy zakup książek w księgarni internetowej. Polska jest dzisiaj bliżej, a gdy wejdzie do Unii Europejskiej, przybliży się jeszcze bardziej do zamieszkałych w Islandii Polaków.

Na zakończenie należałoby wspomnieć o stosunku Islandczyków i nauczycieli islandzkich do nauczania języków ojczystych. Przeciętny obywatel islandzki wypowiada się raczej pozytywnie o nauczaniu języków ojczystych. Pozytywnie też odnoszą się Islandczycy do inicjatyw społecznych, wypływających od rodziców czy towarzystw kulturalnych. Natomiast zarówno kręgi polityczne jak i szeroka opinia publiczna raczej mniej chętnie widziałaby nauczanie języków ojczystych w ramach systemu szkolnego, obligującego szkoły do wyjścia naprzeciw potrzebom uczniów obcego pochodzenia. Szkołom i samorządom lokalnym pozostawia się dużą swobodę działania i podejmowania decyzji. Dlatego też tak ważne jest, aby Polacy zamieszkali w Islandii sami występowali z inicjatywą organizowania zajęć z języka polskiego, a z pewnością reakcja odpowiednich władz będzie pozytywna, tak jak to miało miejsce w Reykjaviku czy w kilku innych miejscowościach Islandii.

Emilia Młyńska

Wojciech Klapa, Ewa Ziarko

Kształcenie w systemie *base learning* na Uniwersytecie w Maastricht

W wielu europejskich uczelniach poszukuje się rozwiązań zmieniających wielowiekowy sposób kształcenia akademickiego. Jedną z takich uczelni jest Uniwersytet w Maastricht (Holandia). Posiada on dwa wydziały: prawa i medyczny.

Na Wydziale Medycznym kształci się lekarzy i pielęgniarki. Studia na tych kierunkach zostały zorganizowane według zasad obowiązujących w tzw. „uniwersytetach nowego typu" działających w krajach Unii Europejskiej.

Sposób przygotowania studentów do zawodu odbiega w nich znacznie od przyjętego u nas. Postanowiliśmy więc krótko go opisać, komentarz pozostawiając czytelnikom naszego doniesienia.

Nabór na studia odbywa się drogą losowania (jeśli jest ono konieczne, gdyż władze uczelni przygotowują tyle miejsc, ilu może być potencjalnych kandydatów). W skrajnych wypadkach na 150 miejsc przypada 152–154 kandydatów.

Proces studiowania oparty jest na udziale w zajęciach (wykładach i ćwiczeniach); „tutoringu" — pracy indywidualnej pod kierunkiem wybranego nauczyciela akademickiego; samokształcenie.

Studenci są podzieleni na dwie grupy. Jedna z nich ma zajęcia od godziny 9.00 do 12.00, druga od 14.00 do 17.00. Grupa, która nie ma zajęć, uczy się w bibliotece. Jest to jednak specyficzna biblioteka. Jej parter zajmują księgozbiory i czasopisma potrzebne studentom, czytelnie i pokoje z kserokopiarkami. Pierwsze piętro podzielone zostało na dwie części. W jednej z nich do dyspozycji studentów są stanowiska komputerowe. W drugiej stanowiska wyposażone w monitory, odtwarzacze wideo i słuchawki — na tych stanowiskach studenci mogą oglądać nagrania większości zajęć. Niemal wszystkie zajęcia są bowiem nagrywane na taśmę wideo, tak aby studenci mogli wielokrotnie je analizować. Trzecie piętro zajmują pokoje z fantomami, na których studenci mogą ćwiczyć i doskonalić umiejętności praktyczne, niezbędne przy wykonywaniu badań i zabiegów medycznych. Zajęcia dydaktyczne (poza wykładami) odbywają się w tzw. „skillslab" — pracowniach, w których można zdobywać praktyczne umiejętności i wiedzę teoretyczną niezbędną przy wykonywaniu zawodu. Pracownie te zostały utworzone w 1975 roku i są stale modernizowane. Obecnie istnieje kilka sposobów pracy w „skillslabach": „obserwacja mistrza"; stopniowe włączanie studenta do pracy; zaznajamianie studentów ze standardami i instrukcjami postępowania. Interesujący jest sposób przygotowania studenta do pracy z drugim człowiekiem — pacjentem, osobą wymagającą pomocy lub wsparcia. Wszelkie zabiegi wykonywane wobec drugiego człowieka studenci najpierw ćwiczą na fantomach, następnie na sobie, wczuwając się jednocześnie w sytuację pacjenta. Kolejny etap to ćwiczenia z pacjentami — „symulantami", zatrudnionymi przez Uniwersytet osobami chorymi bądź symulującymi chorobę. Zatrudnionych w tym charakterze jest ponad sto osób. Ostatni etap stanowi kontakt z pacjentem.

Odmienne od obowiązujących w naszych uczelniach są sposoby kontroli i oceny postępów studentów. W ciągu studiów co semestr student zdaje egzamin testowy zawierający pytania ze wszystkich przedmiotów od początku studiów. Pytania te są wymieniane na coraz trudniejsze wraz z latami studiów.

Podobnie stopniuje się trudności przy wykonywaniu poszczególnych zabiegów. Przykładowo — na pierwszym roku student ma obowiązek prawidłowo wykonać intubację (wprowadzenie rurki do dróg oddechowych), na drugim wykonać zabieg ten w określonym czasie, na trzecim wykonać go w określonym czasie na fantomie dziecka.

Program studiów jest tylko w części jednakowy dla wszystkich; w zależności od roku

i kierunku studenci mogą wybierać ok. 30% zajęć, mogą też wybierać prowadzących (co stanowi jeden z elementów selekcyjnych kadry nauczającej). Zajęcia prowadzone są w obrębie czterech grup tematycznych: *Physical Examination Skills* (badanie fizykalne), *Procedural Skills* (procedury), *Laboratory Skills* (analityka laboratoryjna) oraz *Communication Sklls* (proces komunikowania). Dominującym zagadnieniem wśród typów „skillslab" jest badanie fizykalne, któremu poświęca się 50% zajęć ćwiczeniowych. Kolejnym zagadnieniem, na które poświęca się stosunkowo dużo czasu (25% procesu dydaktycznego), jest jakość procesu komunikowania się pomiędzy lekarzem a pacjentem. W Maastricht komunikacja ta skupia się nie tylko na doborze słów (*What to say?*), ale przede wszystkim na sposobie ich przekazywania (*How to say? How to ask?*). Przykładowe tematy ćwiczeniowe to: kierowanie wywiadem, przekazywanie złych wiadomości czy poradnictwo. *Procedural skills*, stanowiące 15% wszystkich ćwiczeń, dotyczą głównie procesu interwencyjnego, mniej diagnostycznego. Przykładami stosowanych procedur są: bandażowanie czy szycie ran. Stosunkowo najmniej czasu poświęca się zagadnieniom związanym z analizą badań laboratoryjnych — 10% całości.

Duże znaczenie dla rozwoju, nie tylko naukowego, studenta ma „tutoring" — indywidualne zajęcia z wybranym pracownikiem, pod którego kierunkiem może on włączać się w prace badawcze, przygotowywać publikacje, opracowywać nowe standardy postępowania lekarskiego czy pielęgniarskiego, pisać pracę dyplomową, czy dyskutować na interesujące go tematy. „Tutoring" pozwala też studentowi na kształtowanie własnej osobowości, a „tutorowi" na dostrzeganie własnych błędów i niedoskonałości.

W Uniwersytecie nauczyciele akademiccy są zatrudniani na podstawie kontraktów. W dokumentach tych (tajnych, znanych jedynie zainteresowanemu, jego przełożonemu i kwestorowi) określony jest czas zatrudnienia; stanowisko; rodzaj wykonywanej pracy (ilość godzin przeznaczona na zajęcia dydaktyczne, prace naukowe, administracyjne, „prace związane z samorozwojem"; wysokość wynagrodzenia; warunki rozwiązania bądź zmiany kontraktu).

Pracownicy są oceniani przez komisję składającą się z bezpośrednich przełożonych oraz studentów. Komisja ta decyduje o awansie pracownika, zmianie zakresu jego obowiązków, warunków pracy. Jedynym wymogiem formalnym jest uzyskiwany zazwyczaj w ciągu czterech lat doktorat (choć i od tej reguły są wyjątki). Przy awansie liczą się głównie: udział w pracach badawczych; publikacje — zwłaszcza te, które są dyskutowane w środowisku; poziom zajęć dydaktycznych (to oceniają głównie studenci) i liczba studentów biorących w nich udział.

Elementem selekcji bądź awansu pracowników są też pieniądze. Komisja decydująca o dalszym zatrudnieniu pracownika, jeśli uzna za stosowne, może sugerować obniżenie pensji do poziomu, który będzie dla pracownika nieopłacalny lub może podnieść uposażenie zatrzymując go w Uniwersytecie.

Próby wytłumaczenia kolegom z Maastricht, na czym polega u nas różnica pomiędzy pracownikiem samodzielnym a niesamodzielnym kończyły się niepowodzeniem, co zapewne świadczy o naszej niesamodzielności.

Trudno wymagać od władz naszych uczelni, by na wzór holenderskiego systemu kształcenia, rewolucjonizowały sprawdzający się do tej pory, choć wielowiekowy sposób kształcenia akademickiego. Zwłaszcza że zmiany, jakie zaszły w ostatnich latach w systemie — wprowadzenie trzyletniego kształcenia na poziomie licencjackim — możemy określić mianem „małej rewolucji". Warto jednak zastanowić się nad wprowadzeniem kilku nowoczesnych elementów do naszego procesu dydaktycznego, zwłaszcza że wyniki uzyskiwane za pomocą *base learning* są lepsze niż w tradycyjnym systemie kształcenia. Czy takie innowacje przyjęłyby się na rodzimym gruncie, to już zostawiamy do rozważenia czytelnikom.

Wojciech Klapa, Ewa Ziarko

Marian Śnieżyński

O potrzebie dialogu nauczycieli akademickich ze studentami

Całe nasze życie ze swej natury jest dialogowe. Żyć, to znaczy uczestniczyć w dialogu; pytać, słuchać i odpowiadać. Każda prawdziwa rozmowa musi oznaczać akceptację inności. Głównym warunkiem dialogu jest to, by każdy człowiek uważał innego człowieka za partnera, postrzegał go w wymiarze indywidualności i niepowtarzalności, co nie znaczy, że powinien zawsze zgadzać się i akceptować jego punkt widzenia. Dialog jest najlepszym sposobem na pełne, prawdziwie ludzkie, personalne spotkanie człowieka z człowiekiem, nauczyciela z uczniem, nauczyciela akademickiego ze studentem

Wyniki badań, jakie w latach 1995–1999 przeprowadziłem w szkołach podstawowych i średnich, wskazują, iż zarówno rodzice ze swoimi dziećmi, jak i nauczyciele ze swoimi uczniami, rozmawiają coraz rzadziej. W domu rozmowę zastępuje telewizor i komputer, a w szkole — pomimo reformy, nadal dominuje monolog. Pozostaje zatem pytanie — dlaczego? Niewątpliwie dialog jest trudnym stylem pracy. Trud ten obok złożonych uwarunkowań dydaktyczno-merytorycznych, wynika także z uwarunkowań charakterologiczno-osobowościowych.

Autentyczny dialog wymaga wzajemnej otwartości, skromności i pokory wiążącej się z gotowością skorygowania tego, co w dyskusji okazało się błędne. Dialog wymaga uczciwości, której przeciwieństwem jest brak rzetelności w prezentowaniu własnego stanowiska, a także wykorzystywanie słabości rozmówcy. W dialogu niezbędna jest cierpliwość, ponieważ wbrew pozorom, nie mówimy zazwyczaj tym samym językiem i nie od razu potrafimy wczuć się w świat znaczeń partnera rozmowy. Dialog wymaga zaufania wobec drugiego człowieka, a także systematycznego korygowania siebie w świetle jego myśli. Wreszcie dialog wymaga szacunku wobec osoby, taktu i kultury, tolerancji i pluralizmu.

Na trud dialogu, a zarazem na jego istotę wskazuje bardzo dobitnie ks. Józef. Tischner, który uważa, iż pierwszym warunkiem dialogu jest zdolność do wczuwania się w punkt widzenia drugiej osoby, uznanie, że ta osoba może mieć choć trochę racji. Ale w ślad za tym musi iść stwierdzenie, że z pewnością i ja nie całkiem mam rację. Wyznaniami tymi obie strony wznoszą się jakby ponad siebie, dążąc ku wspólnocie widzenia spraw i rzeczy. Podejmując dialog, jestem tym samym gotów osobistą prawdę drugiego uczynić częścią mojej prawdy o nim, a prawdę o sobie uczynić częścią jego prawdy.

Jak widzimy, podjęcie decyzji o prowadzeniu dialogu wymagać będzie od nas nieustannej pracy nad sobą, systematycznego kształcenia naszego charakteru. Warto jednak to zadanie podjąć, gdyż przecież całe nasze życie ze swej natury jest dialogowe. Skoro tak, warto w tym kontekście postawić kilka pytań:

Czy w naszej Uczelni ta postawa dialogu wśród nas, pracowników jest obecna? Czy istnieje dialog pomiędzy pracownikami a władzą rektorską i dziekańską, dyrektorem instytutu czy kierownikiem katedry? Na te pytania, jak sądzę, każdy z nas jest w stanie udzielić wyczerpującej wypowiedzi, a być może i coś na ten temat napisać.

Ja natomiast w tym artykule pragnę zastanowić się nad możliwościami dialogu pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami. Uważam, iż jest to ważny problem, gdyż młodzi ludzie sposobiący się do zawodu nauczycielskiego, muszą mieć takie wzory relacji dialogicznych, które będzie można, po ukończeniu studiów, przenieść do swojego miejsca pracy.

Znikomy pożytek przyniosą nawet najlepiej i najgłębiej rozważane teoretyczne założenia dialogu, jeżeli w ślad za tym nie pójdzie praktyka, jeżeli nauczyciel akademicki lansował będzie monologiczny czy autorytarny styl pracy.

W pięcioletnim okresie studiów można wyróżnić wiele obszarów, które są szczególnie predestynowane do prowadzenia dialogu. Są to m.in. dyżury pracownicze, obozy naukowe czy wycieczki przedmiotowe. Ale są i takie obszary, które stanowią codzienność życia akademickiego, a mam tu na uwadze głównie zajęcia dydaktyczne. Jestem przekonany, że jeżeli student w toku procesu dydaktycznego będzie często uczestniczył w dialogu edukacyjnym, to w przyszłości, już jako nauczyciel, będzie również preferował ten styl pracy ze swoimi uczniami. Tymczasem to, że w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i liceach panuje wszechwładny duch monologu, każe nam przypuszczać, iż uczelnie wyższe także w znikomym stopniu przygotowują swoich studentów do relacji dialogicznych.

Najmniej możliwości do dialogu odnajdujemy w wykładzie, bowiem do jego istoty należy jednokierunkowy przekaz informacji. Ale i w tej metodzie, szczególnie w jej końcowej części, przy dobrej woli, można znaleźć miejsce i okazję do wspólnej rozmowy, do wymiany zdań, do zadawania pytań związanych z przedstawioną treścią wykładu. Także w toku samego wykładu, jeżeli pozwalają na to omawiane zagadnienia, można zachęcać studentów do włączania się w prezentowanie treści poprzez podawanie przykładów ilustrujących analizowany temat, czy też dopełnianie prezentowanych treści własnymi uwagami czy komentarzami, zgłaszaniem uwag czy pytań.

Więcej możliwości tworzenia sytuacji dialogowych daje wykład problemowo-programowy, który niejako ze swej natury wymusza na słuchaczach — po analizie każdego problemu szczegółowego — zgłoszenie własnych opinii, sygnalizowanie wszelkich niejasności i wątpliwości.

Drugą, szczególnie przydatną metodą inicjowania dialogu są ćwiczenia. Choć trudno sobie wyobrazić ćwiczenia, na których nie jest obecny dialog, to jednak warto pamiętać, że może on przybrać czasem postać dialogu pozornego. Ma to miejsce wtedy, gdy prowadząca je osoba trzyma się sztywno poleconych do przygotowania zagadnień, żąda ich mechanicznej niemal prezentacji, nie dopuszcza w tym zakresie odmiennych opinii, skonfrontowania z praktyką edukacyjną itp. Taki sposób prowadzenia ćwiczeń staje się ukrytym monologiem skazanym na nudę i monotonię.

Wreszcie wyjątkowym miejscem na zaistnienie dialogu w jego najszerszym wymiarze sa zajęcia seminaryjne. Tu okazji do dialogu na tematy ściśle merytoryczne, ale i na tematy nazwijmy to ogólnoegzystencjalne, jest bardzo dużo.

O tym jak ów dialog się rozwinie, jaką przybierze postać, jaki będzie jego wymiar, w znacznym stopniu decyduje już pierwsze spotkanie z magistrantami. Stwarza ono wiele naturalnych okazji do bliższego wzajemnego poznania się, podzielenia się uwagami na temat motywacji wyboru studiów, wyrażenia opinii o dotychczasowych doświadczeniach studenckich, przedstawienia swoich zainteresowań, swojego hobby, itp. Tak oto często anonimowe osoby mają szansę stać się podmiotami oddziaływań edukacyjnych, osobami znanymi nie tylko z imienia i nazwiska, jedynymi i niepowtarzalnymi, które mają prawo do godności i szacunku jako jednostki myślące i czujące.

Rodzi się wówczas nadzieja, że 150 godzin, jakie wspólnie przyjdzie nam spędzić, będzie czasem, kiedy wszyscy będą się czuć dobrze, kiedy nie będzie ani drętwo, ani smętnie, ani nudno.

Podczas tego pierwszego spotkania mogą się także zrodzić ciekawe propozycje tematów prac magisterskich, które będą być może wychodzić poza obszar preferencji promotorskich. Ostatnio miałem kilka takich przypadków. Jeden ze studentów opowiadał

o swoim zaangażowaniu w działalność wspólnoty Teizé, zaproponowałem mu napisanie rozprawy o formach i metodach pracy tej wspólnoty i jej wpływie na postawy młodych ludzi. Inna osoba mówiła o pracy w ruchu Światło — Życie, o animatorach tego ruchu i ich członkach. Zdecydowała się pisać pracę na temat dialogu w ruchu oazowym. Bez dialogu wchodzącego w obszary zainteresowań poza proces dydaktyczny, takie tematy byłyby chyba niemożliwe.

Kolejne spotkania koncentrują się już na dyskusji wokół orientacyjnych tematów prac magisterskich oraz na przedstawieniu przez promotora projektów planów pracy. Projekty dotyczą z jednej strony ogólnego planu pracy na okres 2,5 lat z wyszczególnieniem 5 semestrów — 5 etapów, po których następują zaliczenia zajęć za wypełnienie wcześniej ustalonych zobowiązań. Z drugiej — planu szczegółowego obejmującego wykaz celów i zadań przypadających na każde spotkanie w najbliższym semestrze. Po wspólnym przedyskutowaniu, naniesieniu ewentualnych poprawek i uzupełnień, plany te stają się dla obu stron obowiązujące.

Decydując się i otwierając na dialog już na pierwszych spotkaniach, należy ten styl pracy preferować na wszystkich zajęciach, pamiętając, że odkrywanie prawdy dokonuje się we wspólnocie, w dochodzeniu do niej z różnych stron, z uwzględnieniem różnych punktów widzenia. Promotor nie może rościć sobie prawa do nieomylności i wszechwiedzy, musi być otwarty na uwagi i opinie swoich magistrantów. Wówczas istnieje szansa, że mądrość płynąca ze wszystkich i z każdego z osobna będzie wypadkową wspólnoty osób dążących do zgłębiania prawdy.

Na zajęciach seminaryjnych warto także znaleźć czas na tzw. szczególne spotkania. Dotyczyć to będzie głównie zbliżających się świąt Bożego Narodzenia czy Wielkiej Nocy. Nic tak nie cementuje grupy, nie tworzy mocnego fundamentu do dialogu jak indywidualne składanie sobie życzeń, łamanie się opłatkiem, wspólne zaśpiewanie kolędy, czy toczenie swobodnych rozmów przy kawie lub herbacie.

Dla zaistnienia i podtrzymywania dialogu nie jest obojętna ogólna atmosfera zajęć. Pogodny nastrój, zwracanie się do studentów po imieniu, znalezienie czasu na żart, na chwilę odprężenia, na uśmiech, który otwiera drogę człowieka do człowieka, daje zazwyczaj dobre efekty.

Szukanie sposobów na prawdziwie personalne spotkanie człowieka z człowiekiem to zadanie szczególne dla wszystkich nauczycieli.

To poprzez dialog ma się w pełni urzeczywistnić idea personalizmu, która stanowi afirmację tego wszystkiego, co dotyczy godności osoby ludzkiej, zarówno w wymiarze indywidualnym jak i społecznym.

Marian Śnieżyński

Barbara Kędzierska

Informatyczne przygotowanie — obowiązkiem nauczyciela czy przejawem edukacyjnej mody?

Trudno zaprzeczyć, że rozpoczął się proces globalizacji i tworzenia się społeczeństw informacyjnych, w którym wiedza staje się czynnikiem decydującym. Biorąc pod uwagę, że ciągły przyrost wiedzy zmusza nas do efektywniejszego wykorzystania czasu przeznaczonego na edukację młodego pokolenia, tylko nowoczesna edukacja jest dzisiaj w stanie zapewnić awans cywilizacyjny dzieciom i młodzieży. Nowoczesna edukacja to nie tylko nowoczesny sprzęt ze swymi ogromnymi możliwościami. Najważniejszy był, jest i pozostanie człowiek — nauczyciel, od którego zależy sposób i efekty wykorzystania technologii informacyjnych w procesie edukacji. Mając świadomość tego, że uczniowie są bardzo krytycznym i wymagającym odbiorcą, a oferta możliwości rośnie z dnia na dzień, właściwe przygotowanie informatyczne nauczycieli nabiera dziś priorytetowego znaczenia.

W dniach 26 i 27 października 2000 roku odbyła się w Krakowie, w Akademii Pedagogicznej IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli*. Organizatorem tego cyklicznego sympozjum była Katedra Metod Komputerowych AP, która na co dzień zajmuje się kształceniem zarówno przyszłych, jak i czynnych już zawodowo nauczycieli różnych przedmiotów w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Celem konferencji była ocena aktualnego stanu przygotowania nauczycieli szkół podstawowych i średnich w zakresie samodzielnego wykorzystania nowoczesnych środków informatycznych w nauczaniu. Wnioski z konferencji posłużą między innymi do tego, by lepiej osadzić wiedzę o nowoczesnych technikach informacyjnych (TI) w uniwersyteckich programach nauczania przyszłych nauczycieli różnych przedmiotów, a także do lepszego planowania i prowadzenia podyplomowego szkolenia aktualnie czynnych zawodowo nauczycieli. Podczas konferencji akcentowano konieczność wiązania technik informatycznych i Internetu z metodyką nauczania poszczególnych przedmiotów. Umiejętności te warunkują bowiem wykorzystanie coraz liczniejszych komputerów w szkołach jako naturalnego źródła informacji, jak np. książka czy notatki.

Patronat nad konferencją objął JM Rektor AP prof. dr hab. Michał Śliwa. Wzięło w niej udział około 60 osób zainteresowanych właściwym przygotowaniem nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej. Wśród uczestników znaleźli się naukowcy z wyższych szkół pedagogicznych, uniwersytetów, Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, wojewódzkich ośrodków metodycznych, wyższych szkół zawodowych itd., a także praktycy, tj. dyrektorzy szkół i nauczyciele doceniający znaczenie wiedzy informatycznej w profilu wiadomości zawodowych współczesnego nauczyciela.

Potwierdzeniem rangi problemu optymalnego przygotowania nauczycieli do wykorzystania narzędzi komputerowych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów był udział w tym spotkaniu Pani Poseł Grażyny Staniszewskiej — przewodniczącej Sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży, przedstawiciela MEN ds. informatyzacji szkolnictwa — mgra Krzysztofa Święcickiego oraz Dyrektora Gabinetu Wojewody Małopolskiego — mgra Macieja Bobra.

Konferencja w całości transmitowana była przez Internet (www.wsp.krakow.pl/kmk/konf/), co umożliwiło wszystkim zainteresowanym, dysponującym dostępem do sieci, bierne uczestnictwo w obradach. Było to spotkanie o charakterze otwartym, zatem każda zainteresowana osoba, chcąca obserwować obrady

„na żywo" a nie przy pomocy Internetu, lub aktywnie uczestniczyć w dyskusji, była mile widziana. Przekonało się o tym wielu nauczycieli, którzy o konferencji dowiedzieli się z zapowiedzi prasowych i postanowili osobiście sprawdzić prawdziwość przeczytanych informacji.

Obecność na konferencji, a szczególnie podczas dyskusji panelowej, przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, oraz znanej z zaangażowania w problemy oświaty Pani Poseł Staniszewskiej, została wykorzystana do postawienia tych trudnych i jeszcze trudniejszych pytań, które dzisiaj nurtują większość osób współuczestniczących w procesie kształcenia. Wiadomo np., że szkolnictwo polskie nigdy nie było wolne od problemów finansowych, a ostatnio szczególnie dają one znać o sobie, zatem i ten wątek pojawił się w toku dyskusji nad nieodzowną, ale kosztowną informatyzacją szkół. Zarówno podczas dyskusji panelowej, jak i w rozmowach kuluarowych poszukiwano odpowiedzi m.in. na takie pytania:

Jaki jest stan przygotowania informatycznego polskich nauczycieli?

Co zrobić, aby ten poziom podnieść adekwatnie do wymogów współczesności?

Jak pogodzić trudności związane z urzeczywistnieniem podwyżek płac dla nauczycieli z koniecznością zakupu i modernizacji sprzętu komputerowego w szkołach?

W jaki sposób zmobilizować (a może zobligować?) nauczycieli — zwłaszcza tych z kilkunastoletnim stażem pracy — do zapoznania się i stosowania w swoim warsztacie pracy najnowszych technik informacyjno-komunikacyjnych?

Czy jest bodziec, który byłby w stanie przełamać lęk przed nowym i nieznanym, zachęcić do nauki na kilka lat przed emeryturą, sprowokować zmianę form i metod nauczania w szkołach z wykorzystaniem narzędzi komputerowych?

Przewodni temat całego cyklu konferencji — a więc *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli* — w tym roku podjęty został w powiązaniu z hasłami konieczności kształcenia ustawicznego oraz z metodyką nauczania otwartego i niestacjonarnego, jako form zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie. Jak wiadomo, rozwój cywilizacyjny a także przemiany wiążące się z przyszłym przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej będą wymuszały takie permanentne kształcenie, a technika komputerowa i Internet wydają się szczególnie predestynowane do wspomagania powszechnego i stałego kształcenia całego społeczeństwa. Koniecznym warunkiem skutecznego włączenia nowych technik informacyjnych do procesu systematycznej europeizacji całego polskiego społeczeństwa jest jednak posiadanie odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, którzy taki proces wspomaganego komputerowo ustawicznego kształcenia odpowiednio zaplanują i zaprogramują. Plonem tegorocznej konferencji — poza oceną aktualnego stanu przygotowania polskich nauczycieli do tego doniosłego zadania — jest wskazanie pożądanych działań, które powinny być niezwłocznie podjęte w celu zapewnienia sukcesu tej cywilizacyjnie istotnej misji.

Podczas otwarcia konferencji, Prorektor Akademii Pedagogicznej ds. Nauki prof. dr hab. Henryk Żaliński zwrócił uwagę, że umiejętność wykorzystania narzędzi komputerowych, a szczególnie możliwości, jakie stwarza Internet jest dziś absolutną koniecznością. Jest nie tylko pomocna w codziennym życiu, ale wywiera coraz większy wpływ na wszystkie obszary naszej rzeczywistości, z polityką włącznie.

Tematyka referatów zgłoszonych do prezentacji podczas konferencji była odbiciem szerokiego spektrum problemów związanych z przenikaniem najnowszych technologii do złożonego procesu reformowania polskiego szkolnictwa. Pojawiły się zatem: sugestie efektywnego wykorzystania technologii informacyjnej w zarządzaniu oświatą, przedstawione zostały sprawdzone metody i formy kształcenia i dokształcania nauczycieli, również niestacjonarnego. Proponowane metody i tech-

niki nauczania omawiane były m.in. jako sposób nadrobienia istniejących już zaległości w polskiej oświacie w zakresie przygotowania nauczycieli do posługiwania się narzędziami komputerowymi. Ważnym niewątpliwie wątkiem konferencji była też próba zdefiniowania właściwego i optymalnego przygotowania nauczyciela w zakresie technologii informacyjnej, określająca, ile i jakiej wiedzy informatycznej potrzebuje np. historyk czy polonista, aby mógł sprostać wymaganiom współczesności. Najwyraźniej jednak i najsilniej zaakcentowana została rola Internetu w szkolnictwie, który budzi tyleż samo obaw co nadziei.

Przewodniczący Komitetu Naukowo-Organizacyjnego prof. dr hab. inż. Ryszard Tadeusiewicz, który obecnie jako rektor AGH bardzo aktywnie promuje techniki komputerowego nauczania na swojej uczelni, a przedtem jako wieloletni współpracownik Katedry Metod Komputerowych AP zajmował się także informatycznym kształceniem nauczycieli, w swoim wykładzie wprowadzającym *Internet i komputery w nauczaniu — nadzieje i obawy* przedstawił korzyści i potencjalne zagrożenia wynikające z wykorzystania Internetu w szeroko pojętym procesie edukacji. Coraz częściej bowiem wspomaganie nauczania narzędziami komputerowymi utożsamiane jest z dostępem do Internetu. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że Internet to niemal nieograniczone źródło informacji. Biorąc jednak pod uwagę, że są to informacje nie podlegające ocenie ludzi kompetentnych, w sporej części przypadkowe, z Internetu może efektywnie korzystać tylko ktoś, kto potrafi wyselekcjonować wyłącznie te wartościowe i właściwe, a odrzucić treści niepełne, błędne i szkodliwe. Tylko prawidłowa ocena, zrozumienie i analiza ogólnodostępnych informacji pozwala uczniom budować wiedzę przydatną w gwałtownie rozwijającym się świecie. Nauczyciel musi ich tego nauczyć i stać się ich przewodnikiem po informacyjnej hiperprzestrzeni. Stąd rosnąca rola nauczycieli w procesie dydaktycznym, a co się z tym wiąże — absolutna konieczność informatycznego ich przygotowania. Oczekiwania bowiem związane z jakością procesu kształcenia zostaną spełnione tylko wtedy, gdy potrafimy go dostosować do tempa osiągnięć technicznych. Akcentując tę prawdę, prof. R. Tadeusiewicz nawiązał do fragmentu książki Lewisa Carrolla — *Alicja w krainie czarów*: *„...trzeba bardzo szybko biec do przodu, by pozostać w tym samym miejscu"*. Oczywiście, nie istnieje na świecie panaceum, nie istnieje możliwość czy sytuacja pozbawiona wad i zagrożeń. Dotyczy to również technologii informacyjnych. Trzeba — szczególnie w procesie edukacyjnym — uważać, by coś, co powinno służyć i pomagać, nie stało się celem samym w sobie, przedmiotem kultu lub psychicznego uzależnienia. Jak mówi przywołane przez Rektora stwierdzenie: *„Wszelka technika (w tym także techniki informacyjne) jest bardzo dobrym sługą, ale bardzo złym panem"*. Muszą to mieć na uwadze nauczyciele, bowiem psychologowie i psychiatrzy ostrzegają przed możliwością zniewolenia i uzależnienia młodych ludzi od narzędzi komputerowych, które podlegając zasadzie Paracelsusa — w małej dawce będą pomocą i lekarstwem, ale w dużej mogą stać się trucizną, przynosząc więcej szkody niż pożytku. Według prof. R. Tadeusiewicza najbardziej niebezpieczne mogą okazać się dla młodych ludzi rozproszone, przez nikogo nie weryfikowane, przypadkowe informacje, półprawdy naukowe, czy błędne, bałamutne formy prezentacji tworzące iluzję prawdziwej wiedzy. By wszystkie te zagrożenia pozostały tylko w sferze możliwości, nauczyciele powinni być właściwie przygotowani do mądrego, kompleksowego wykorzystania narzędzi komputerowych w szeroko pojętym procesie edukacyjnym.

W sposób całkowicie naturalny narzędzia komputerowe mogą wesprzeć nauczyciela w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych, tekstowej i multimedialnej prezentacji wiedzy czy pierwszych w Polsce systemach nauczania na odległość. W każdym z tych obszarów użyteczna, by nie powiedzieć nie-

zbędna, okaże się hipertekstowa prezentacja informacji, która zwiększając dynamikę komunikacji, podnosi zainteresowanie, a więc i efektywność procesu dydaktycznego. Według prof. dr hab. inż. Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i prof. dra hab. inż. Marka Furmanka z WSP w Zielonej Górze nauczyciel w swoim warsztacie pracy powinien umieć tworzyć i wykorzystywać dokumenty hipertekstowe. Całkowicie zgodną w tym względzie opinię zaprezentował dr Tomasz Cieplak z Politechniki Lubelskiej, który — zastanawiając się nad możliwościami wykorzystania nauczania na odległość w realiach zreformowanej szkoły polskiej — uważał, że na liście umiejętności nauczyciela w zakresie TI należałoby umieścić:

— wykorzystywanie narzędzi komputerowych w nauczaniu swojego przedmiotu,

— projektowanie stanowiska szkolnej sieci komputerowej,

— tworzenie własnych oprogramowań, w tym internetowych serwisów edukacyjnych.

Internet jest dzisiaj najszybciej rozwijającym się narzędziem. Docierając w Polsce do 2,5–3 mln osób, jest w stanie umożliwić poprzez strony WWW, struktury FTP i pocztę e-mailową nauczanie na odległość. Brak bezpośredniego kontaktu z uczniem w takiej formie kształcenia wymaga od nauczyciela znacznego doświadczenia dydaktycznego i praktyki we współpracy ze studentami. Choć przygotowanie jednostki lekcyjnej jest zadaniem dosyć trudnym, to możliwość wielokrotnego jej wykorzystania i dowolnej modyfikacji rekompensuje poniesione nakłady. Natomiast łatwość dostosowania problematyki, stopnia trudności i tempa pracy do potrzeb studenta przemawia za wykorzystaniem takiej formy nauczania w realizacji założeń kształcenia ustawicznego, które staje się koniecznością w gwałtownie rozwijającym i zmieniającym się świecie.

Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski z Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie zwrócił uwagę na fakt, że coraz większego znaczenia nabiera dzisiaj przygotowanie nauczycieli do wykorzystania TI w zarządzaniu placówką oświatową. Zatrudniani w strukturze organizacyjnej edukacji publicznej powinni wiedzieć, jak optymalnie stosować metody i techniki komputerowe do:

— gromadzenia informacji stanowiących podstawę wydawania decyzji administracyjnych,

— gromadzenia i aktualizacji informacji z dziedziny prawa oświatowego i prawa pracy,

— wymiany informacji poprzez Internet (poczta elektroniczna, strony WWW),

— komunikacji tekstowej w czasie rzeczywistym (*chats*),

— przetwarzania informacji,

— tworzenia dokumentów i przechowywania informacji.

Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk z Uniwersytetu Śląskiego przedstawił powody, dla których niezbędne staje się informatyczne wspomaganie kierowania i zarządzania szkołami w Polsce:

— sprawozdawczość — konieczność gromadzenia danych z jednostek niższego stopnia, najczęściej do celów statystycznych, monitorowania tendencji i programowania,

— automatyzacja czynności biurowych — systemy finansowo-kadrowe czy administracyjno-prawne,

— usprawnienie pracy szkoły — bazy danych osobowych, bazy informacji pedagogicznych i merytorycznych (np. programy nauczania, podręczniki w postaci elektronicznej).

Dyskusję panelową na temat *Informatyczne przygotowanie nauczycieli — konieczność ustawicznego kształcenia* rozpoczął prof. dr hab. inż. Jerzy Mischke wykładem *Edukacja w cywilizacji informacyjnej; Polska — świat, stan obecny — perspektywy, konsekwencje zmiany paradygmatu kształcenia.* W swojej wypowiedzi zwrócił uwagę na uwarunkowania, jakie pojawiają się w procesie tworzenia się cywilizacji informacyjnej i wynikające z nich konsekwencje. Warto zdawać sobie sprawę z tego, że tworzące się społeczeństwa informacyjne potrzebują dużej liczby sprawnych intelektualnie, wąsko wyspecjalizowanych osób, o dobrze opanowa-

nych umiejętnościach stosowania najnowszych zdobyczy naszej cywilizacji. Z kolei, ze względu na szybko zmieniające się warunki, a więc konieczność częstego modyfikowania wiedzy i zdobywania nowej, znaczna część społeczeństwa będzie zmuszona do wielokrotnego podejmowania nauki w zakresie konkretnych zagadnień. W takim systemie nauczyciele muszą z wyprzedzeniem opanowywać niezbędne umiejętności, ponieważ ich rolą jest pomoc członkom społeczeństwa w dostosowywaniu się do zmiennych wymagań, jakie narzuca ciągły rozwój cywilizacji. Nauczanie powinno więc być:

— intensywne, efektywne, elastyczne (*Flexible Learning*),

— łatwo dostępne, w warunkach ograniczonego osobistego kontaktu z nauczycielem (*Distance Learning*),

— otwarte dla wszystkich (*Open Learning*),

— ustawiczne (*Life Long Learning*).

W świetle tych uwag nasuwają się pytania dotyczące zakresu i możliwości niezbędnych modyfikacji procesu edukacji dla dostosowania go do zmian zachodzących w Polsce, Europie i świecie. W odniesieniu do głównego tematu konferencji zasadniczym pytaniem pozostaje: *Jak zmodyfikować formy kształcenia i dokształcania nauczycieli, by zapewnić im możliwość ciągłego zdobywania i aktualizowania niezbędnej i optymalnej wiedzy w zakresie technologii informacyjnej?*

W dyskusji panelowej wzięli również nieplanowany wcześniej udział przedstawiciele Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów Kształcących na Odległość: Prezydent Stowarzyszenia David I. B. Hardy z Londynu i Sekretarz Generalny Piet Henderikx z Holandii, którzy podzielili się swoimi doświadczeniami w zakresie nauczania na odległość. Z ich wypowiedzi wynika, że jesteśmy na właściwej drodze i w dużym stopniu od naszego zaangażowania i powszechnej edukacji informatycznej w podstawowym zakresie zależy, kiedy Internet stanie się dla nas naturalną formą kształcenia dostępną dla każdego. Dzięki obecności zagranicznych gości, konferencja zyskała wymiar międzynarodowej, a uczestnicy mieli możliwość poznania europejskich sugestii, wniosków i przemyśleń.

Oczekiwane przez wszystkich wystąpienie Pani Poseł G. Staniszewskiej zawierało odpowiedzi na pytania formułowane wprost i pośrednio, zarówno w trakcie wystąpień, jak i rozmów towarzyszących, a dotyczące naszej reformowanej rzeczywistości edukacyjnej.

Nie podlega dyskusji, że sprawą nadrzędną, jeśli chodzi o wykorzystanie metod i technik informacyjno-komunikacyjnych w szeroko pojętym procesie kształcenia, jest właściwe przygotowanie nauczycieli. Wnioskowana na przyszły rok przez Komisję Sejmową kwota funduszy zakłada wyedukowanie 10 tysięcy tzw. master teacherów (tj. inicjatorów szkolenia nauczycieli), którzy w następnej kolejności powinni przeszkolić po 20 swoich szkolnych kolegów. Nawet gdyby udało się przygotować tylko połowę z tej liczby, to i tak byłaby to rzesza 100 tysięcy wstępnie przeszkolonych, co daje 1/6 liczby nauczycieli aktywnych zawodowo. Niezbędne są — i oczywiście uwzględniane w planach — kolejne etapy kształcenia umożliwiające powszechne wykorzystanie najnowszych osiągnięć technicznych w edukacji.

Aby dokształcanie nauczycieli przyniosło oczekiwane efekty, należy minimalizować koszty, czas dojazdu i trwania kursów. Niezbędne jest zorganizowanie w każdym powiecie punktów konsultacyjnych dysponujących pracownią komputerową, służących nauczycielom radą i pomocą, tak potrzebnych w praktyce kształcenia ustawicznego. Co najmniej 300–350 takich punktów szkoleniowych powinno pozostawać w stałym kontakcie z ośrodkami akademickimi, by zapewnić nauczycielom stały dostęp do najnowszych wersji sprzętu i oprogramowania.

Zgodnie z założeniami Unii Europejskiej, do 2002 roku wszyscy nauczyciele państw członkowskich będą przeszkoleni w zakresie TI i możliwości korzystania z Internetu, natomiast do końca 2001 r. wszystkie szkoły zostaną podłączone do Internetu.

W opinii G. Staniszewskiej jesteśmy w stanie podłączyć wszystkie polskie szkoły do Internetu do 2005 r. W bieżącym roku podłączone zostały wszystkie duże gimnazja. W kolejce czekają szkoły specjalne, artystyczne i małe gimnazja nie dysponujące własną kadrą nauczycielską. Plany przewidują, że w latach 2001–2003 zostaną wyposażone w pracownie internetowe szkoły średnie, a szkoły podstawowe w ciągu następnych 3 lat. Obecnie akcja ta prowadzona jest z inicjatywy Sejmu RP. Zaangażowanie rządu w ten problem może skrócić przewidywany czas o jeden a nawet dwa lata.

Jak wynika z wypowiedzi Pani Poseł, stopień wykorzystania metod i technik informacyjno-komunikacyjnych w polskich szkołach nie jest — bo nie może być — zadowalający, ale zauważalny jest stały, choć powolny postęp. Dotyczy to szczególnie wspomagania nauczania różnych przedmiotów narzędziami komputerowymi. Potwierdziły to referaty prezentowane podczas drugiego dnia obrad, ilustrujące wykorzystanie TI w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Najszybciej i najefektywniej, metody i techniki komputerowe stają się narzędziem wspomagającym nauczanie matematyki, techniki czy fizyki. Coraz częściej wykorzystują te narzędzia bibliotekarze, pedagodzy, wychowawcy przedszkolni i nauczyciele na poziomie wczesnoszkolnym. Nieustannie rozwijająca się dziedzina zastosowań narzędzi komputerowych wymusza regularną modyfikację form i zakresu kształcenia i dokształcania (szczególnie nauczycieli) w tym kierunku. Pojawiają się regularnie głosy prowokujące dyskusję skoncentrowaną wokół sylwetki nauczyciela i jego umiejętności w zakresie TI. Trwają na przykład polemiki na temat zasadności przygotowania nauczycieli w zakresie algorytmiki i programowania. Głosem w dyskusji na ten temat była wypowiedź dr Barbary Kędzierskiej i mgra Andrzeja Szydełko z AP w Krakowie, według których posługiwanie się algorytmami okazało się koniecznością od momentu, kiedy w codziennym funkcjonowaniu człowiek potrzebuje więcej wiedzy, niż sam posiada. Natomiast powszechność wykorzystania narzędzi komputerowych wymusza umiejętność konstruowania algorytmów do zadań i problemów, jakie przychodzi przy ich pomocy rozwiązywać. Zatem wcześniejsza znajomość zasad prawidłowego konstruowania algorytmów pozwala łatwiej zrozumieć potrzebę programowania. Zapis algorytmu w odpowiednim języku programowania staje się wtedy naturalną konsekwencją, kolejnym krokiem w podporządkowaniu sobie komputera i wykorzystaniu go w rutynowych działaniach.

Wszystkie poruszone problemy, ich różnorodność i zakres były potwierdzeniem rangi i złożoności problematyki podjętej podczas konferencji.

Każdy uczestnik otrzymał materiały pokonferencyjne z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: *Informatyczne Przygotowanie Nauczycieli*, która odbyła się 25–26 października 1999 roku w Krakowie. W 24. zeszycie „Problemów Nauczycielskich" zebrane zostały referaty i komunikaty zaprezentowane na ubiegłorocznej konferencji. Uczestnicy tegorocznego spotkania mogli więc ocenić, które problemy związane z informatycznym przygotowaniem nauczycieli zdezaktualizowały się, które udało się rozwiązać, a które będą nam spędzać sen z powiek jako dotychczas nierozwiązane lub nowo powstałe.

Konkludując, należy stwierdzić, że **przygotowanie nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej jest absolutną koniecznością,** warunkującą rozwój naszego społeczeństwa. Wynika to zarówno z wypowiedzi uczestników konferencji, przedstawicieli Ministerstwa, materiałów konferencyjnych, jak i z opinii samych zainteresowanych. Nauczyciele mają bowiem świadomość tego, że nie sposób nawet wyobrazić sobie dzisiaj efektywnego kształcenia bez nowoczesnych narzędzi informacyjno-komunikacyjnych.

Barbara Kędzierska

Barbara Lipowska-Krupska

Międzynarodowa konferencja rusycystów

W dniach 25–27 września 2000 r. odbyła się w naszej uczelni konferencja na temat: *Aktualne problemy badań nad literaturą rosyjską, językiem rosyjskim i metodyką jego nauczania w kontekście europejskim.* Konferencję zorganizował Instytut Filologii Rosyjskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie pod auspicjami Międzynarodowej Asocjacji Wykładowców Języka Rosyjskiego i Literatury przy współudziale Polskiego Towarzystwa Rusycystycznego i Stowarzyszenia Współpracy Polska–Wschód. Uczestniczyło w niej około 160 naukowców z Austrii, Białorusi, Czech, Izraela, Litwy, Łotwy, Niemiec, Rosji, Słowacji, Ukrainy, Węgier, Wielkiej Brytanii i niemal wszystkich ośrodków uniwersyteckich w Polsce.

Posiedzenie plenarne konferencji zainaugurował rektor AP prof. dr hab. Michał Śliwa. Witając zebranych i życząc im owocnych obrad, nawiązał do jubileuszu 50-lecia Instytutu Filologii Rosyjskiej, jaki obchodzimy w tym roku. Także następni mówcy, którzy zabierali głos w części oficjalnej posiedzenia plenarnego, podkreślali uroczysty charakter konferencji, wynikający ze sposobności do podsumowania osiągnięć w ciągu 50 lat istnienia rusycystyki w naszej Uczelni. Prezydent Międzynarodowej Asocjacji Wykładowców Języka Rosyjskiego i Literatury, rektor Państwowego Instytutu Języka Rosyjskiego im. A.S. Puszkina w Moskwie, członek Rosyjskiej Akademii Edukacji prof. Witalij Kostomarow stwierdził, iż Instytut Filologii Rosyjskiej AP w Krakowie znany jest w świecie jako kuźnia znakomitych kadr nauczycieli języka rosyjskiego i ośrodek dydaktyczny emanujący nowatorskimi ideami w dziedzinie doskonalenia metod nauczania języków obcych. Konsul Generalny Federacji Rosyjskiej w Krakowie Iwan Tkaczenko złożył nam wyrazy wdzięczności i uznania za wkład w upowszechnienie i popularyzację języka, literatury i kultury rosyjskiej. W imieniu Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Rusycystycznego wystąpił zastępca przewodniczącego PTR mgr Tomasz Miedziński, który podkreślił, iż Instytut nasz zajmuje czołową pozycję wśród podobnych placówek w Polsce, szczycąc się pracownikami o wysokich kwalifikacjach, autorami uznanych prac naukowych i podręczników. Honorowi goście konferencji życzyli pracownikom naszego Instytutu dalszych osiągnięć w pracy naukowej i pedagogicznej, a teksty swoich pełnych serdeczności i uznania przemówień złożyli w formie pisemnej na ręce przewodniczącego sesji plenarnej dyrektora Instytutu Filologii Rosyjskiej AP prof. Janusza Henzla.

W części roboczej posiedzenia plenarnego jako pierwszy zabrał głos prof. Janusz Henzel, przedstawiając referat pt. *Nasza rusycystyka ma 50 lat.* Podkreślił on ogromne zasługi założyciela Katedry Filologii Rosyjskiej ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, jej długoletniego kierownika, twórcy polskiej szkoły metodyki nauczania języka rosyjskiego prof. Włodzimierza Gałeckiego. Następnie przedstawił problematykę naukową, na której skupiają się w swoich badaniach pracownicy naszego Instytutu, ich dorobek w zakresie publikacji materiałów dydaktycznych dla studentów oraz dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, a także osiągnięcia

Fot. Dorota Dziewanowska

Instytutu w zakresie kształcenia kadry naukowej i przygotowania studentów do zawodu nauczyciela (mury Uczelni opuściło ponad 3000 magistrów filologii rosyjskiej legitymujących się dobrym przygotowaniem merytorycznym, językowym i dydaktycznym do pracy w szkolnictwie wszystkich szczebli).

Następny mówca, prof. W. Kostomarow, zajął się problematyką poszukiwania nowych dróg, jakie otwierają się obecnie przed jedną z dziedzin glottodydaktyki: glottorealioznawstwem.

Trzeci referat posiedzenia plenarnego wygłosili w oryginalnej formie dialogu dr Ewa Kollarova ze Słowacji i prof. Anatolij Berditchevski z Austrii. Był to dialog metodyka z kulturologiem i dotyczył możliwości przechodzenia od „bazowej kultury jednostki" do kompetencji międzykulturowej.

Popołudniowe obrady tego dnia, jak i dwóch kolejnych dni konferencji, toczył się już w sześciu sekcjach: dwóch literaturoznawczych, dwóch językoznawczych, jednej — glottodydaktycznej i jednej — glottodydaktyczno-kulturoznawczej.

W dwóch sekcjach literaturoznawczych wygłoszono łącznie 37 referatów. Ich tematyka była bardzo urozmaicona, a zainteresowania autorów obejmowały czasy od początków piśmiennictwa w języku rosyjskim poprzez twórczość klasyków XIX w. po problematykę utworów prozaików i poetów współczesnych.

Były wśród nich referaty dotyczące związków literatury rosyjskiej z kulturą i literaturą innych krajów, problematyki kosmopolityzmu w twórczości rosyjskich pisarzy emigracyjnych, a także problematyki filozoficznej, teoretyczno- i historycznoliterackiej.

Bardzo różnorodna była również tematyka referatów w obu sekcjach językoznawczych. W kilku wystąpieniach prezentowano problemy wynikające z konfrontatywnego ujęcia zjawisk językowych z języku rosyjskim i polskim lub rosyjskim i ukraińskim. Sporo referatów dotyczyło problematyki leksykograficznej i leksykologicznej, w tym problemów tak szczegółowych, jak nazewnictwo botaniczne, słownictwo związane z finansami, z leksyką cerkiewną, bądź zapożyczeniami z greki w języku rosyjskim. Wygłoszono także referaty z zakresu stylistyki, semantyki, składni, lingwistyki tekstu i referaty prezentujące spojrzenie kognitywne na niektóre zjawiska językowe. Ogółem w dwóch sekcjach językoznawczych wysłuchano 32 referatów.

Także w sekcjach glottodydaktycznych wygłoszono 32 referaty. Omawiano zagadnienia charakterystyczne dla metod i stanu nauczania języka rosyjskiego w niektórych krajach, autorzy prezentowali spostrzeżenia wynikające ze stosowania przez nich podręczników i materiałów pomocniczych do nauki języka rosyjskiego.

Skupiano również uwagę na szczegółowych zagadnieniach związanych z nauczaniem słownictwa, doskonaleniem wymowy, specyfiką rosyjskiego zachowania językowego i aktualnymi problemami z zakresu etykiety językowej.

W kilku referatach omawiano aspekt kulturoznawczy w nauczaniu języka obcego: rolę tekstów literackich w kształtowaniu kompetencji kulturoznawczej, związki między „językowym obrazem świata" a nauczaniem języka obcego, możliwości, jakie stwarza wykorzystanie muzyki, stosowanie leksykalnych zabaw językowych, przysłów i powiedzonek w nauczaniu języka rosyjskiego.

Większość referatów spotkała się z dużym zainteresowaniem, o czym świadczyła ożywiona dyskusja zarówno na sali obrad, jak i w kuluarach. W ramach konferencji odbyło się ponadto szereg imprez towarzyszących: wycieczki po Krakowie, wystawa książek i podręczników obrazująca dorobek naukowy pracowników Instytutu Filologii Rosyjskiej AP oraz uroczysta kolacja, która stworzyła jeszcze jedną okazję do wymiany myśli i poglądów oraz nawiązania bardziej bezpośrednich i serdecznych kontaktów koleżeńskich.

Barbara Lipowska-Krupska

Materiały pokonferencyjne ukażą się drukiem w Wydawnictwie Naukowym naszej uczelni.

Katarzyna Pławecka

„Obym dobrze cudze dzieci uczył" Punkt widzenia nauczycieli

Nie miałbym tego, co umiem (jeśli w ogóle coś umiem), gdybym nie uczył innych — ucząc nauczyłem się formułować to, co sam mam do powiedzenia

Władysław Tatarkiewicz

Czasopisma pedagogiczne w procesie edukacyjnym

Dużą rolę w kreowaniu obrazu współczesnej szkoły odgrywają czasopisma pedagogiczne. Nauczyciele mogą je traktować zarówno jako element warsztatu pracy, jak też jako środek służący własnemu doskonaleniu. Potwierdzają tę opinię wyniki badań zamieszczonych w „Edukacji i Dialogu" z 1997 r.[1] Okazuje się, że ponad 70% nauczycieli korzysta przede wszystkim z czasopism o charakterze przedmiotowo-metodycznym, odpowiadających specjalnościom, które reprezentują. Znacznie mniejsza część (30%) wykazuje natomiast zainteresowanie czasopismami ogólnopedagogicznymi, spośród których „Życie Szkoły", „Nowa Szkoła", „Hejnał Oświatowy", „Wychowanie", „Głos Nauczycielski", „Kwartalnik Pedagogiczny" oraz „Edukacja i Dialog" — cieszą się największą poczytnością. Tylko 2% nauczycieli przyznaje się do braku zainteresowania czytelnictwem pedagogicznym[2].

Warto wykorzystać te informacje po to, by mieć świadomość, jakiego typu materiał prasowy przeznacza się dla nauczycieli. Z drugiej strony czytelnictwo prasy pedagogicznej należy potraktować jako element doskonalenia zawodowego nauczycieli, którzy w ten sposób uczestniczą w szeroko rozumianych działaniach na rzecz przemian edukacyjnych. „Dużą aktywność w tym zakresie odnotowuje się wśród nauczycieli przedmiotów humanistycznych, w tym szczególnie języka polskiego i historii" — zauważają pracownicy Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Krakowie[3]. Z kolei, biorąc pod uwagę poziom kształcenia, warto zaznaczyć, że nauczyciele szkół podstawowych podejmują zdecydowanie więcej inicjatyw w zakresie poszukiwania nowych, własnych ścieżek edukacyjnych, niż nauczyciele szkół ponadpodstawowych.

Pedagodzy żywią wiele obaw w związku ze współczesną sytuacją edukacyjną i wynikającymi z niej zadaniami dla nauczycieli. Warto więc przyjrzeć się rozmaitym wyzwaniom, które podejmuje, bądź których z różnych względów nie może podjąć współczesny nauczyciel. Szczególną zachętę do kontaktu z prasą fachową powinno stanowić bogactwo zawartych w niej informacji o społecznych i zawodowych problemach nauczycieli oraz propozycje ich rozwiązywania. Na uwagę zasługują również artykuły, w których nauczyciele wyrażają opinię o swoich wychowankach, a ponadto szukają sposobu na tzw. „udane z nimi relacje". Niezwykle interesująco przedstawia się punkt widzenia nauczycieli polonistów.

Uczniowie w opiniach nauczycieli

Z bogatego zestawu relacji wynikających ze struktury organizacyjnej szkoły, układ nauczyciel — wychowanek uznano za najważniejszy. Inne relacje np. nauczyciele — rodzice, środowisko, czy nauczyciel — nauczyciel, bądź nauczyciel — własna rodzina, mieszczą się w „machinie" szkolnej, trzeba mieć świadomość ich istnienia, jednakże kontakty nauczyciele — uczniowie stanowią oś, wokół której ustawiają się pozostałe interakcje.

Przegląd opinii nauczycieli o uczniach zacznijmy od refleksji nad tym, w jaki sposób nauczyciele patrzą na swoich uczniów, jaką stosują perspektywę? Do dyskusji na ten temat włącza się Andrzej Janowski w pracy *Uczeń w teatrze życia szkolnego*[4]. Autor rozbudowuje swoje spostrzeżenia, opierając się na uwagach nauczycieli angielskich i amerykańskich. Powołuje się m.in. na opinię S. Delamonta: „Określając ucznia nauczyciel posługuje się dwiema, jeśli tak rzec można, pod-

stawami: jedna to wiedza teoretyczna nabyta podczas przygotowania do zawodu, druga — to własne doświadczenie gromadzone w toku praktyki, z tym ostatnim często wiąże się pewna ogólna wiedza potoczna"[5]. Ciekawe jest również zdanie D. Hargreavesa, który sądzi, że „dochodzenie do wiedzy o uczniu odbywa się etapami. Zaczyna się od licznych spostrzeżeń i spekulacji myślowych, głównie zresztą związanych ze sprawami łatwo rzucającymi się w oczy, a więc takimi, jak: grzeczność, podporządkowanie, posłuszeństwo, pilność, stosunki z kolegami. Czasem już na tym etapie można się zorientować, czy uczeń daje się lubić. Potem, powoli, w miarę jak wiedza narasta, pojawia się etap «rozpracowania» — teraz nauczyciel stara się przewidzieć zachowanie ucznia, [...] stara się zarazem sklasyfikować ucznia w obrębie jakiegoś typu ogólnego — w zależności od tego, jaki podział na typy uznaje. Jednocześnie wraz z poszukiwaniem przynależności do typu pojawia się «obraz» ucznia jako niepowtarzalnej jednostki"[6].

Poznanie mechanizmu powstawania obrazu ucznia w oczach pedagoga umożliwia analizę konkretnych wypowiedzi na temat: „Co pani sądzi o uczniach?", zawartych w „Edukacji i Dialogu" z 1997 r.[7] Nauczyciele szkoły podstawowej formułowali takie oto ogólne poglądy. Polonistka porównywała uczniów do ogrodu: „W ogrodzie rośnie wiele roślin, jest tu całe morze barw, kształtów, zapachów. Oto klomby róż. Jakie dostojne, królewskie, ale delikatnie zwracają uwagę swoimi kolcami. Lilie są pachnące, wiernie zaglądają w oczy, chcą być chwalone. Małe stokrotki wdzięczą się «roztrzepanymi» główkami — są milutkie [...] a oto oset. Lepiej się do niego nie zbliżać, nie dotykać..." Pochlebną opinię wystawiła uczniom matematyczka: „Uczniów, którzy sprawiają kłopoty nauczycielom jest znacznie mniej niż tych, którzy dają nam radość z pracy". Podobnie uważa nauczycielka muzyki: „Nie ma złych uczniów. Do każdego można znaleźć właściwą drogę, a wtedy uczeń zyskuje naszą sympatię i to niezależnie od wyników nauczania, które dość często nie są zależne od dziecka". Inny nauczyciel wskazuje na to, że: „każdy uczeń jest niepowtarzalny i uzdolniony, ale w różnych dziedzinach i zakresach. Uczniowie nie lubią języka poleceń w rodzaju: «musisz», «powinieneś». Nie lubię uczniów, którym bardziej zależy na dobrych stopniach, niż na zdobyciu wiedzy. Poza tym mogę potwierdzić, że są doskonałymi obserwatorami, którym często udaje się sprawiedliwie ocenić dorosłych". Padały również sformułowania sarkastyczne: „Są [...] uczniowie, którzy szkołę traktują jak arenę cyrkową: można tu spędzić czas na wspólnych zabawach: kopnąć kogoś, przyłożyć w oko, postrzelać po ścianach plasteliną... a nauczyciele tylko nudzą i czepiają się. Wszystko się zmienia pod koniec semestru: z bohaterów stają się potulnymi barankami. [...] I wówczas ten nudny nauczyciel staje się przyjacielem i potrafią z nim znaleźć wspólny język"[8].

Trudno oceniać wypowiedzi nauczycieli, warto jednak zauważyć, że opinie zawarte w czasopismach pedagogicznych urozmaicają materiał teoretyczny i mogą stanowić dla potencjalnego czytelnika — nauczyciela okazję do konfrontacji z własnymi odczuciami i doświadczeniami.

Kolejna grupa artykułów przedstawiających punkt widzenia nauczycieli skupia się wokół skarg i pretensji, kierowanych do wychowanków. Wśród kadry nauczycielskiej dominuje przeświadczenie, że uczniowie są leniwi:

„Chwilami mam wrażenie, że nic, ale to absolutnie nic nie jest w stanie ich zainteresować. Mają tak małą wiedzę o świecie, tak mało własnych przemyśleń, a jednocześnie mają odwagę powiedzieć, że coś jest «głupie» czy «bez sensu». Oczywiście, chyba nie muszę dodawać, że nie potrafią zaproponować niczego w zamian".

„Nie mam żalu o ucieczki z lekcji. Nie mam żalu o wymyślanie najdziwniejszych powodów, dla których uczeń nie mógł przygotować się do zajęć. [...] Mam natomiast ogromny żal, że uczniowie są leniwi. Leniwi

w sensie bardziej uniwersalnym. Że nie chcą korzystać z wiedzy, z czasu, który mają, a którego już nigdy tyle nie będą mieć. Mam żal, że programowo nie chcą się rozwijać intelektualnie, że zamiast wartościowych rozrywek — dobre kino, dobra książka, dobry teatr — wolą marne dyskoteki i filmy w stylu zabili go i uciekł"[9].

Kłamstwa również nie podobają się pedagogom:

„Jeżeli uczeń kłamie, mam z nim na pieńku. Kłamstwo nie prowadzi do niczego, chyba tylko do upodlenia drugiego człowieka. W semestrze każdy ma prawo być dwa razy nieprzygotowany. Nie znoszę, gdy ktoś mi wmawia, że nie brał jeszcze np. kiedy dobrze wiem, że brał"[10].

Zdaniem nauczycieli sytuacje zagrożenia mogą stanowić motywację dla uczniów:

„Staram się zawsze dobrze odnosić do wychowanków, bo uważam, że każdy człowiek jest cudem natury i zasługuje na uznanie i szacunek. Niestety młodzież czasami potrafi zachowywać się tak «po luzacku», że bez kilku jedynek czy z «premedytacją» złośliwych uwag nic nie jest w stanie zmusić jej do skupienia się czy chwilowej choćby uwagi".

„Uczę matematyki. To wy, uczniowie, zrobiliście ze mnie sadystę"[11].

Pod adresem młodych ludzi padają nieraz ciężkie zarzuty:

„Dawniej gdy ktoś zachorował, od razu odwiedzało go kilka osób. Tymczasem dziś gdy zapytałam w mojej klasie, co się dzieje z chłopakiem chorym od miesiąca, usłyszałam: „Nie wiemy".

„Młodzież z pompą angażuje się w różne akcje na rzecz innych, ale dalekich — vide akcja Jurka Owsiaka — a nie dostrzega, że kolega nigdy nie je drugiego śniadania"[12].

Nauczyciele mają żal do wychowanków, że ci pielęgnują stereotyp nauczyciela — wroga:

„Uczniowie przechowują i starannie pielęgnują stereotyp nauczyciela — belfra, który istnieje tylko po to, żeby gnębić biedne, niewinne dziatki sprawdzianami, kartkówkami, pytaniami".

„Nie jestem człowiekiem. — Jestem nauczycielem. Wyśmiany jest mój strój, wygląd, sposób mówienia. Życzy mi się złamania nogi, choroby dziecka itp. Okazuje mi się niechęć i lekceważenie".

„Proszę, napiszcie, że nauczyciele też są ludźmi".

Sytuację w szkole ilustrują również artykuły przedstawiające oczekiwania nauczycieli w stosunku do uczniów. Na pytanie: Czego pedagodzy oczekują od wychowanków, padają odpowiedzi:

„Chcę trochę szacunku ze strony uczniów. Nie chodzi mi o kłanianie się w pas, ale o kulturę wypowiedzi, gatunek żartu, czasami nawet ton głosu. Jak inaczej niż lekceważenie potraktować usprawiedliwienie prawie pełnoletniego mężczyzny: przepraszam panią profesor za spóźnienie, ale zasiedziałem się w ubikacji".

„Kochani uczniowie! Miejcie więcej wyrozumiałości dla swoich nauczycieli! Pamiętajcie, że są to ludzie często już w tym wieku, w którym nie tak łatwo przyjmuje się zmiany"[13].

Bywają przypadki, że „cudowni" nauczyciele zmieniają się w wymagających belfrów. Kto temu winien? — zastanawia się młoda nauczycielka. „Bardzo ucieszyłam się na wiadomość, że będę uczyć [...] w liceum ogólnokształcącym. Pomyślałam, że będę miała świetny kontakt z uczniami, bo przecież sama co dopiero skończyłam studia. Jestem młoda, będziemy mieć wspólny język i świetny kontakt. Już pierwsza lekcja w trzeciej klasie dała mi dużo do myślenia. Chłopcy głośno komentowali moją figurę. [...] Dziewczyny wrogo milczały. [...] Kolejne dni potwierdzały moje obawy. Nie mogłam spokojnie prowadzić lekcji, bo ciągle słyszałam jak nie rubaszne dowcipy, to pytania o moje życie prywatne. [...] Chcieli mieć we mnie koleżankę, która nie będzie wymagać, a jedynie piątki stawiać. [...] Po pierwszej kartkówce niektórzy przestali mi się kłaniać. Dużo wysiłku kosztowało mnie wprowadzenie porządku na lekcji. Musiałam być twarda. [...] Dziś nie jestem już taką zwolenniczką poufałych stosunków z uczniami"[14].

Wspomniany przykład nie jest odosobniony. W prasie pojawia się mnóstwo artykułów o podobnej treści, w szkole uczniowie przekazują sobie historie o najwredniejszych belfrach, którzy nienawidzą dzieci. O tym, jak kilka lat temu młoda i piękna kadra nauczycielska podejmowała przyjemną pracę z młodzieżą, a potem...

„Nikt kto nie pracował w szkole, nie zrozumie tego: koncentracji, stresu, totalnego zmęczenia po pięciu godzinach tłumaczenia co roku tego samego. Na każdej lekcji pracuje się pod kontrolą trzydziestu osób, pod obstrzałem trzydziestu par oczu. Plama na ubraniu — tego ci nie darują. Nie wypada się spóźnić, nie można skompromitować się niewiedzą. Ustąpisz uczniom — powiedzą, że jesteś mało wymagająca. Nie ustąpisz — że siekiera bez podejścia pedagogicznego"[15].

Inni może załamaliby się, uciekli z „placu boju". Nasi nauczyciele mają swoje sposoby na uczniów. Polonistka z Warszawy proponuje wyjście do kina jako formę nawiązania przyjaznych stosunków z uczniami. Inna nauczycielka znalazła sposób, aby wychowankowie zachowywali się w sposób godny licealisty: „Kiedy uczniów się szanuje, oni też nas szanują. Mówiłam do licealistów «pani», «pan», byli tym zszokowani. Nie wypadało «paniom» i «panom» się wygłupiać. Wiedzieli też, że dopóki porządnie nie zaliczą materiału, nie dostaną pozytywnej oceny"[16]. Bardziej radykalne propozycje podaje matematyk:

„Od uczniów trzeba dużo wymagać, w przeciwnym wypadku się nie uczą. Nie wolno też zawyżać im ocen. Trzeba wymyślać wciąż nowe, trudne i ciekawe zadania"[17]. Polonistka z Warszawy radzi w jaki sposób odeprzeć ataki „ciekawskich" uczniów: „Czasami uczniowie wyciągali mnie na zwierzenia: «to pani ma wnuczkę?», «jak było, kiedy pani chodziła do szkoły?», ale odpowiadałam im oględnie: «byłam taka sama, jak inne dzieci w czasach, kiedy chodziłam do szkoły», «mam wnuczkę, tak jak wasze babcie»[18].

Sumując powyższe rozważania warto zastanowić się, czemu służą artykuły, w których krytykuje się uczniów, przedstawia oczekiwania w stosunku do nich, wreszcie podaje się rozwiązania kłopotów wychowawczych. Niewątpliwie jest to ważny krok w kierunku uświadamiania sobie antropocentrycznego charakteru działań pedagogicznych. Oto uczeń został potraktowany jako partner, z którym trzeba się liczyć. Arsenał rozmaitych zarzutów wobec młodzieży może świadczyć o tym, iż nauczyciele z pewną dozą krytycyzmu oceniają układy z uczniami. Krytycyzm przejawia się, m. in. w ten sposób, że szuka się sposobów na przyjazne relacje nauczycieli z uczniami, dzięki którym możliwa jest realizacja działań edukacyjnych pod koniec XX wieku.

Katarzyna Pławecka

---

1 M. Feiner, W. Went, *Nowe zadania nauczycieli*, „Edukacja i Dialog" 1997 nr 9, s. 3–9.
2 Tamże, s. 7–8.
3 Tamże, s. 8.
4 A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
5 Tamże, s. 71.
6 Tamże, s. 71–72.
7 *Co pani sądzi o uczniach?*, „Edukacja i Dialog" 1997, nr 8, s. 50–51.
8 Tamże.
9 *Nie jestem człowiekiem. Jestem nauczycielem*, „Filipinka" 1995, nr 19, s. 18.
10 Tamże.
11 Tamże, s. 19.
12 Tamże.
13 *Punkt widzenia*, „Filipinka" 1990, nr 3, s. 11.
14 O. Siewko, *Dlaczego belfer bywa wredny*, „Cogito" 1998, nr 5, s. 12.
15 *Obyś cudze dzieci uczył*, „Cogito" 1997, nr 5, s. 8.
16 Tamże
17 Tamże.
18 Tamże.

Helena Ples, Małgorzata Twardowska

I znowu w Sankt Petersburgu...

Tradycją stają się już wakacyjne wyjazdy wykładowców i studentów na kurs języka rosyjskiego, organizowany przez Centrum Kultury i Języka Rosyjskiego Uniwersytetu Państwowego w Sankt Petersburgu. O ile w roku 1999 grupa wyjeżdżających była nieliczna (15 osób), o tyle w tym roku liczba chętnych podwoiła się do 30 osób, nie tylko z naszej Uczelni, ale również z UJ, AWF i AE.

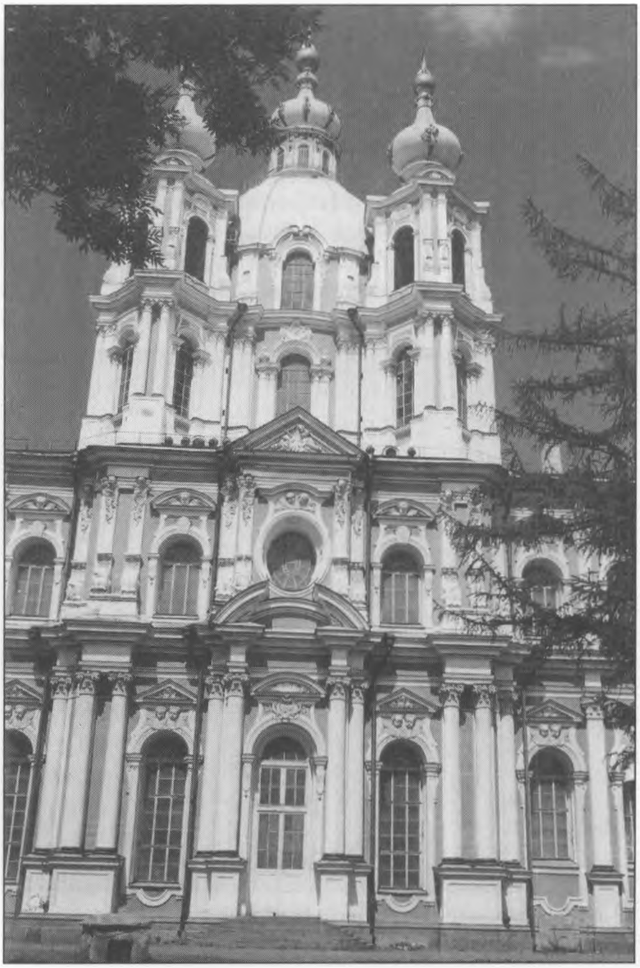
Dla prawdziwych miłośników języka i kultury wschodnich Słowian, ta trzytygodniowa eskapada była ciekawym przeżyciem. Wszyscy rzeczywiście „chłonęli" język na żywo, szukając specyficznych klimatów tego miasta, które według założeń cara Piotra I miało przyćmić zabytki stolic zachodniej Europy. Mekka rosyjskiej kultury i architektury zachwycała swym pięknem i ogromem bogactwa, jakie pozostawili dla potomnych rosyjscy imperatorzy. Dawka historii dawnej i najnowszej podana „w pigułce" na kursie, była tak skuteczna, że rozbudziła wyobraźnię i wrażliwość słuchaczy.

Dzisiejszy Petersburg to miasto zeuropeizowane, w którym historia miesza się ze współczesnością, to co rosyjskie ze światowym dziedzictwem kulturowym. Z pietyzmem odnawia się wielkie pałace, byłe rezydencje carów i ich posiadłości, dając dowód potomnym na to, jaką potęgą była niegdyś Rosja. Zwiedzaliśmy kolejno perły architektury w Peterhofie, Michajłowsku, Gatczinie, Pawłowsku, Carskim Siole wraz z jego bursztynową komnatą — praktycznie już zrekonstruowaną, a także podziwialiśmy światowe zbiory muzeum w Ermitażu i Muzeum Rosyjskiego.

Dzisiaj kolekcja Ermitażu — to 3 miliony eksponatów, 400 sal. Dzieła — Leonarda da Vinci, Rafaela, Rembrandta, Michała Anioła, impresjonistów i setek innych wielkich twórców. Gdybyśmy chcieli poświęcić choć minutę na obejrzenie każdego z wystawionych tu eksponatów, zajęłoby nam to... 15 lat.

Niezapomnianych wrażeń dostarczyły nam spektakle baletowe w Teatrze Mariinskim i Aleksandryjskim, gdzie właśnie odbywała się wielka gala z okazji premierowych przedstawień.

Wenecja Północy, jak określa się niekiedy Petersburg, urzeka licznymi kanałami, malowniczymi zaułkami, do których można wpłynąć wynajętą łódką i oglądać wszystko



Fot. Magdalena Ples

Smolny Instytut w Petersburgu

z innej perspektywy (kanał Gribojedowa, rzeka Mojka). To dzięki takim przejażdżkom kanałami i Newą, obcuje się zarówno z perłami architektury, w swej pełnej krasie, jak i przytłaczającymi, kontrastującymi, szarymi kamienicami i spelunkami, jakby żywcem wziętymi z utworów Dostojewskiego. Afrykańskie fascynacje Piotra I znalazły również swe odbicie w architekturze miasta — liczne posągi lwów, sfinksy (nieopodal Akademii Sztuk Pięknych) zdobią i szokują. Mamy tu eklektyzm form i stylów.

Dane nam było obejrzeć najwspanialszą cerkiew w Pitrze (tak mówią o swoim mieście peterburżanie) — Spasa na Krowi, w której znajduje się dzisiaj muzeum mozaiki (7 tys. m^2). Historia tego miejsca jest dość osobliwa. Właśnie tutaj skrytobójczo zamordowano cara Aleksandra III a dla upamiętnienia tego faktu wzniesiono monumentalną cerkiew z przepięknymi mozaikowymi ikonostasami. Sam Petersburg to perła baroku i neoklasycyzmu. Zachwytom nad zabytkami nie było końca. Podziwialiśmy perfekcyjnie odrestaurowane, kapiące złotem pałace i okoliczne posiadłości (Pałac Zimowy, Katedra św. Izaaka, Twierdza Pietropawłowska, Admiralicja, Sobór Kazański i inne). Poszukujący rosyjskich korzeni odwiedzili jeszcze Psków i Nowgorod.

Jeśli zważyć, że mieliśmy szczęście zwiedzać Petersburg w czasie białych nocy, kiedy zwodzone są mosty, a na nabrzeżach stoją tysiące turystów, to radość z obcowania z tym kultowym miastem była ogromna.

Staraliśmy się łączyć przyjemne z pożytecznym. Przedpołudniowe godziny spędzaliśmy na wykładach w Centrum Kultury i Języka Rosyjskiego, dokąd dowożono nas codziennie autokarami. Wykłady prowadzone były na wysokim poziomie, zarówno z historii literatury, jak też języka rosyjskiego. Dla nas — filologów — odciętych przez lata od bezpośrednich możliwości korzystania z nowości literackich, jakie pojawiły się w Rosji — wszelka wiedza na ten temat była bardzo interesująca (literatura undergroundu, slang młodzieżowy). Z dużym znawstwem i pasją prowadziła swoje wykłady z filmoznawstwa i religioznawstwa znakomita uczona, humanistka i wielka osobowość — prof. Galina Judina. Ona również wystąpiła z interesującym referatem na Międzynarodowej Konferencji z okazji jubileuszu dziesięciolecia funkcjonowania Centrum Kultury i Języka Rosyjskiego Uniwersytetu Państwowego w Sankt Peters-

Fot. Jan Kałużny

Podpisanie umowy o współpracy między Akademią Pedagogiczną w Krakowie a Państwowym Uniwersytetem w Sankt Petersburgu

burgu, która odbyła się w dniach 21–23 czerwca 2000 r .

Temat konferencji: *Język, kultura i kontakty w warunkach krótkoterminowego nauczania* spotkał się z dużym zainteresowaniem wykładowców z całego świata, których wystąpienia były kopalnią wiedzy o faktycznych osiągnięciach w zakresie nauczania języka rosyjskiego w dzisiejszej rzeczywistości. Nasze referaty wzbudziły również zainteresowanie, tym bardziej, że po latach nieobecności znowu mogliśmy podzielić się swoimi doświadczeniami.

Pokonferencyjne spotkanie uczestników w dawnej posiadłości znakomitego malarza rosyjskiego — Ilji Repina w Pinatach, zaowocowało nawiązaniem współpracy i międzynarodową wymianą doświadczeń między rusycystami z różnych krajów. Podkreślano fakt ogromnego zainteresowania językiem rosyjskim w świecie z uwagi na duże możliwości w zakresie handlu z Rosją

Spotykaliśmy się z dużą życzliwością i sympatią ze strony podejmujących nas wykładowców uniwersytetu. Podkreślano naszą dużą wiedzę, dociekliwość i zainteresowanie szeroko rozumianą kulturą Rosji dawnej i dzisiejszej.

Jeżeli zważyć, że w tym samym czasie w goszczącej nas uczelni przebywali studenci i wykładowcy m. in. z USA, Japonii, Chin, Korei, Niemiec, Finlandii, to w konfrontacji ze „światem" wypadliśmy bardzo dobrze. Zawiązały się liczne przyjaźnie między uczestnikami kursu z różnych stron świata (głównie Japończycy, Amerykanie) a polskimi studentami.

Językiem obowiązującym w konwersacji był oczywiście rosyjski.

Milowym krokiem we wzajemnych kontaktach między Uniwersytetem w Petersburgu a Akademią Pedagogiczną w Krakowie było podpisanie umowy o współpracy i wymianie kadry naukowej i studentów. W jej uroczystym podpisaniu wzięli udział: ze strony Akademii Pedagogicznej — rektorzy: prof. dr hab. Michał Śliwa, prof. dr hab. Henryk Żaliński i kierownik Działu Współpracy z Zagranicą mgr Jan Kałużny, a ze strony Państwowego Uniwersytetu w Sankt Petersburgu — pierwsza kobieta rektor w Rosji prof. dr hab. L.A. Wierbicka i prorektorzy ds. Nauki i Współpracy z Zagranicą, a także Dyrektor Centrum Języka Rosyjskiego i Kultury dr S.G. Jeriemiejew.

Zacieśnienie współpracy między Akademią Pedagogiczną i Uniwersytetem w Petersburgu przyniesie zapewne w przyszłości korzyści obu stronom, tym bardziej, że jest to pierwsza tego typu współpraca, nawiązana przez uczelnię krakowską z wszechnicą w Petersburgu.

Zwracała uwagę gościnność władz Uniwersytetu i miła atmosfera rozmów, co zostało utrwalone na kasecie wideo (podobnie jak cały nasz pobyt). Goście z Polski mieli również możliwość obejrzenia najpiękniejszych zabytków miasta, a także Kronsztadtu i Carskiego Sioła, w tym — Liceum, gdzie kształcił się A. S. Puszkin.

Za trzy lata Petersburg będzie obchodził trzechsetlecie swojego istnienia. Miasto i jego mieszkańcy już dzisiaj przygotowują się do tego święta. Co ciekawe, nie zatracają się w amerykanizacji życia, ale kultywują swoje tradycje, które mają dla nich charakter ponadczasowy, ponadhistoryczny. Dbają o swoje wielkie dziedzictwo kulturowe, które podziwia cały świat. Ale o tym trzeba się samemu przekonać! A o naszych wrażeniach można by w nieskończoność...

Helena Ples, Małgorzata Twardowska

Grażyna Bruzda

Kurs językowy dla rusycystów Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych AP

Nawiązanie współpracy z Uniwersytetem Petersburskim szybko przyniosło wymierne korzyści. Na zaproszenie SPNJO w dniach 19–27 września przebywała w Krakowie prof. Galina Siergiejewna Judina, wykładowca w Centrum Języka i Kultury Rosyjskiej przy Uniwersytecie Petersburskim. Wygłosiła ona cykl wykładów szkoleniowych dla rusycystów. Wykłady poświęcone były zagadnieniom z zakresu językoznawstwa, kultury i współczesnej literatury rosyjskiej. Szczególne zainteresowanie słuchaczy wzbudziły tematy:

Underground
Rosyjska proza lat 90.
Masoneria — religia współczesnej Rosji
Współczesne tendencje zmian leksykalnych w języku rosyjskim
Semantyczne procesy w leksyce
Język współczesnej prasy rosyjskiej
Aktywne procesy współczesnego słowotwórstwa
Zapożyczenia we współczesnym języku rosyjskim
Młodzieżowy slang i język ulicy
Współczesna terminologia ekonomiczna

Interesującym przerywnikiem profesjonalnych wykładów były nowości rosyjskiej kinematografii. Uczestnicy kursu mieli możliwość zapoznać się z dziełami Nikity Michałkowa oraz młodych rosyjskich reżyserów, których filmy uchodzą za pozycje kultowe. Jednocześnie była to rzadka okazja słuchania żywego języka rosyjskiego.

Program kursu uwzględniał także prezentację materiałów audiowizualnych opracowanych przez zespół rusycystów z SPNJO: komentarze leksykalne do filmów fabularnych i popularnonaukowych, programy komputerowe stosowane w nauczaniu gramatyki oraz nagrania fragmentów rosyjskiej literatury klasycznej.

W kursie uczestniczyli nauczyciele języka rosyjskiego krakowskich szkół średnich oraz wykładowcy wyższych uczelni: UJ, AE, PK, AGH. Wszyscy podkreślali wysoki poziom merytoryczny wykładów, trafny dobór tematyki oraz dobrą organizację i zaopatrzenie w materiały pomocnicze. Osobisty urok prof. G. S. Judinej i sugestywność przekazu ułatwiały przyswojenie nawet najtrudniejszej treści.

Szczególnie gorąco dziękowali organizatorom za umożliwienie im uczestnictwa w kursie nauczyciele szkół średnich. Od wielu lat nie mieli oni kontaktu z żywym językiem rosyjskim i możliwości poznania zmian, jakie zaszły w ostatnich latach w języku i literaturze, czy nawet w stylu życia Rosjan. Nauczyciel, który nie aktualizuje swoich wiadomości, uczy języka sztucznego, dalekiego od żywego języka danego narodu. Dlatego tak ważne są wzajemne kontakty naszych pracowników z wykładowcami rosyjskich uczelni.

Kontynuacją dalszej współpracy będzie zapewne wakacyjny wyjazd naszych studentów na kurs językowy do Petersburga. Swój udział zgłosili też uczniowie VII LO.

Grażyna Bruzda

Czesław Michalski

Ponary — Golgota Wileńszczyzny

22 października 2000 przedstawiciele redakcji „Konspektu" wzięli udział w uroczystościach odsłonięcia kilkumetrowego metalowego krzyża z tablicami zawierającymi nazwiska kilkunastu tysięcy Polaków zamordowanych w latach 1941–1944 w podwileńskich Ponarach przez litewskich nacjonalistów w służbie niemieckiej. W lesie ponarskim zamordowano ponad 100 tys. osób, głównie narodowości żydowskiej. Uroczystości te odbyły się staraniem Stowarzyszenia „Rodzina Ponarska", skupiającego rodziny ofiar zbrodni, Rady Ochrony Pamięci Walki i Męczeństwa oraz Stowarzyszenia „Wspólnota Polska", przy wydatnej pomocy prof. Mieczysława Jackiewicza, konsula generalnego RP w Wilnie. Na uroczystości odsłonięcia byli obecni ministrowie obrony Litwy i Polski Česlovas Stankievičius i Bronisław Komorowski, prezes Instytutu Pamięci Narodowej Leon Kieres i inni oficjalni goście. Uroczystość rozpoczęła się Mszą świętą, celebrowaną przez księdza prałata Jana Kasiukiewicza, który w homilii przytoczył posłanie dla przyszłych pokoleń, cytat z listu młodego skazańca, który jego współwięźniowi udało się wynieść z murów łukiskich: „Kimkolwiek jesteś, wiedz, że wyrok śmierci nie pokonał żadnego z nas... Oddajemy życie za Boga i Ojczyznę... Po naszej śmierci sprawę podejmą inni..." Następnie odczytano list premiera RP Jerzego Buzka, w którym napisał m.in.: „Stajemy dziś wobec trudnej prawdy Ponar, prawdy, przez wiele lat przemilczanej i zapomnianej. Obok kłamstwa katyńskiego istniało przez lata kłamstwo Ponar — jakże tragiczna śmierć i ofiara, której wielu nie chce dziś pamiętać. Zbrodnia, która została dokonana w Ponarach stanowi dla nas Polaków, także trudny dylemat w stosunkach między narodem polskim i narodem litewskim. Nie możemy udawać, że mordu dokonali nieznani sprawcy. W większości są oni znani z imienia i nazwiska". Przemówienia wygłosili ministrowie obrony narodowej Polski i Litwy, przedstawiciele Senatu i Sejmu RP, „Rodziny Ponarskiej", Światowego Stowarzyszenia Żołnierzy Armii Krajowej. Marszałek Sejmu RP Maciej Płażyński, w liście skierowanym do zebranych stwierdził: „Polska jest chyba jedynym krajem na świecie, którego tylu synów zakopano w dołach śmierci poza granicami kraju. Odnalezienie tych grobów i należyte ich upamiętnienie było i jest naszym głównym zadaniem. Musimy pamiętać o nich, bo jeśli my o nich zapomnimy, to niech Bóg o nas zapomni..." W imieniu członków Stowarzyszenia „Rodzina Ponarska" wystąpił Antoni Komorowski który powiedział m.in.: „Jesteśmy wspólnotą w szczególny, dramatyczny sposób okaleczonych i skrzywdzonych rodzin. Tu, w tym miejscu każdy z nas stracił kogoś bliskiego i najdroższego. Ta cząstka wileńskiej ziemi stała się uosobieniem zbrodni i zła. Tu nie tylko rozstrzeliwano. Tu najczęściej zadawano śmierć przez upodlenie, tyranię, okaleczenie, pęta drutów kolczastych, zakopywano żywcem. Nie sposób wyobrazić i opisać okrucieństwa zwyrodniałych wykonawców tych zbrodni, którymi były ochotnicze oddziały egzekucyjne IPATINGU BURIAI w nadgorliwej, ochotniczej służbie gestapo... Wykonawcy zbrodni w latach 1941–1944 nigdy nie zostali osądzeni, potępieni i ukarani. Ten ponarski rozdział polsko-litewskiej historii nigdy nie został rozliczony. Dotychczas nie było oficjalnej, wyrażonej przez stronę litewską skruchy za masowe, bestialskie mordy na Polakach, za okrucieństwa ówczesnej policji, Saugumy, za zbrodnie ludobójstwa czasu okupacji — za Ponary. My dotychczas żyjący świadkowie i rodziny zamordowanych, których prochy są tu, w ziemi ponarskiej, mamy nadzieję, ze suwerenny naród litewski zechce i potrafi oczyścić sumienie aktem uroczystego przeproszenia, pomimo że upłynęło ponad pół wieku. Nie jesteśmy wrogami Litwinów, przeciwnie, chcielibyśmy żyć razem i blisko — właśnie bez uprzedzeń, skrywań bolesnej części historii Obojga Narodów,

części, której imię Ponary". Ceremonię zamknął Apel Poległych i salwa honorowa Kompanii Honorowej Litewsko-Polskiego Batalionu Sił Pokojowych LITPOLBAT.

Ponary to największe miejsce kaźni na kresach dawnej Rzeczpospolitej. Na południowy zachód od Wilna, w odległości dziesięciu kilometrów od śródmieścia, wśród zalesionych wzgórz znajduje się malownicza okolica. Po raz pierwszy o Ponarach usłyszano w latach 1857–1862, kiedy to obok tej miejscowości zbudowano kolej łączącą Petersburg z Warszawą. Później w tej okolicy pojawiły się drewniane domki letniskowe. Do Ponar niegdyś przyjeżdżali na odpoczynek mieszkańcy Wilna. Po przejęciu 23 października 1939 r. Wilna przez Litwę, w lesie ponarskim rozlokowały się oddziały Armii Czerwonej. Wkrótce też władze radzieckie zaczęły budować bazę paliw płynnych dla samolotów. Zostały wykopane jamy dla ustawienia cystern, o 12–32 m średnicy, 5–8 m głębokości. Kiedy 24 czerwca 1941 r. Niemcy po rozpoczęciu wojny z ZSRR zajęli Wilno, zwrócili uwagę na niedokończoną budowę bazy paliw płynnych w pobliżu stacji kolejowej Ponary. Wykopane przez Rosjan doły Niemcy wykorzystali do szeroko zakrojonej akcji eksterminacyjnej. Jako jedni z pierwszych śmierć w Ponarach ponieśli jeńcy wojenni w liczbie 7500, którzy do niewoli dostali się w pierwszych dniach wojny. Po jeńcach wojennych przyszła kolej na ludność cywilną. Polacy do Ponar trafiali przeważnie z więzienia wileńskiego na Łukiszkach i siedziby gestapo przy ul. Ofiarnej. Byli to albo zakładnicy, którzy mieli zapewnić bezwarunkowe wykonywanie każdego polecenia władz niemieckich, albo ci, którzy trafiali z łapanek ulicznych. Wśród Polaków rozstrzelanych w Ponarach było wielu uczniów wileńskich gimnazjów, członków Związku Młodych Polaków, przedstawicieli inteligencji, księży, profesorów Uniwersytetu Stefana Batorego, żołnierzy Armii Krajowej. Kultura i nauka poniosły olbrzymie straty wraz ze śmiercią światowej sławy naukowców — Kazimierza Pelczara, Mieczysława Gutowskiego i wielu innych. W lesie ponarskim poniosło śmierć męczeńską 20 tysięcy Polaków. Wśród ofiar najwięcej było Żydów. Jak głosi napis przy wejściu do memoriału, w latach 1941–1944 zginęło ich około 70 tysięcy, według innych danych liczba ta jest nieco mniejsza i wynosi 59 tysięcy. Dokładna liczba zamordowanych nie była i nie będzie nigdy znana. 10 lipca 1942 r. rozstrzelano 40 Cyganów, mordowano również miejscowych Rosjan, w tym — odłamu z cerkwi prawosławnej, tzw. starowierców. W Ponarach ginęli też jeńcy sowieccy, a także działacze komunistyczni narodowości litewskiej, współpracujący podczas okupacji sowieckiej z Rosjanami. 20 maja 1944 r. Niemcy rozstrzelali tu większą liczbę oficerów i żołnierzy litewskich z rozwiązanych oddziałów gen. Povilasa Plechavičiusa.

Wykonawcami mordów byli żołnierze narodowości litewskiej z oddziału egzekucyjnego tzw. „Ypatingas burys"(Oddział Specjalny). Rekrutowali się oni przeważnie spośród członków paramilitarnej organizacji litewskiej „Lietuvos Šauliu Sajunga" (Związek Strzelców Litewskich). Organizatorem i komendantem tego znanego z niebywałych okrucieństw Sonderkommando, oficjalnie przydzielonego do gestapo, był Niemiec Martin Weiss. Na początku, w lipcu 1941 r., oddział ten liczył zaledwie 50 ochotników, lecz w niedługim czasie rozrósł się do kilkuset. Jego dowódcą był porucznik wojska litewskiego z Kowna Balys Norvaiša.

W październiku 1943 r. Niemcy zaczęli zacierać ślady swej bestialskiej działalności. Pierwszym krokiem ku temu było zarządzenie o wysiedleniu mieszkańców okolicznych wsi. Wkrótce też przystąpiono do palenia zwłok. Również po wojnie starano zatrzeć pamięć o Ponarach. Jako pierwsza publicznie nagłośniła sprawę Ponar przez wydanie książki Helena Pasierbska, przewodnicząca Stowarzyszenia „Rodzina Ponarska". Staraniem Towarzystwa Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej w Bydgoszczy wydany został *Dziennik* pisany w Ponarach od lipca 1941 r. do 6 listopada 1943 r., jeden z najbardziej wstrząsających dokumentów zbrodni.

Czesław Michalski

Marek Glogier

Międzynarodowa manifestacja przyjaźni

Całoroczny festiwal „Kraków 2000" w swym jesiennym terminarzu imprez ujął także IV Międzynarodowe Spotkanie Młodych przebiegające pod hasłem „Europa — przestrzenią przyjaźni". Współorganizatorem imprezy było XXXI LO im. Romana Ingardena (z dyrektorem Henrykiem Nawarą, byłym wykładowcą filozofii na WSP). Do współpracy zaproszono także Instytut Neofilologii AP. W tygodniowym zlocie brała udział młodzież z Czech, Słowacji, Rumuni, Węgier, Francji, Belgii i Niemiec. W budynku XXXI LO i gmachu AP w dniach 23–30 IX 2000 r. realizowano w języku francuskim program 10 warsztatów odkrywających przyjaźń m.in. w historii, literaturze i religii.

Warsztaty — plastyczny, muzyczny, taneczny, teatralny, literacki, fotograficzny, wideo oraz etyczny i historyczny — dawały ponowną szansę dyskusji nad zależnością między przyjaźnią a wolnością oraz relacjami między pokojem, tolerancją i przebaczeniem. Poprzez plakaty, hasła, komiksy, utwory literackie, scenki teatralne i inne formy artystyczne młodzi Europejczycy odkrywali, przeżywali i promowali (także w ramach spotkań otwartych dla publiczności) ideę przyjaźni.

Dodajmy, że wcześniejsze zloty młodzieży także wypełniały się treściami humanistycznymi. I tak: w 1997 r. w Pradze myślą przewodnią była tolerancja, w 1998 r. w Bordeaux — pokój i przebaczenie, w 1999 r. w Bukareszcie — solidarność. O spotkaniu młodych, w ciepłym i życzliwym tonie, pisano w „Gazecie Krakowskiej" 29 IX (*Międzynarodowe rozmowy*) oraz 2 X 2000 (*Najważniejsza jest przyjaźń*).

O pewności bycia potrzebnym

Włodzimierz Knap z „Dziennika Polskiego" (nr 243 z 17 X 2000) przeprowadził — w dniu 53 inauguracji nowego roku akademickiego w AP — mikroskopijny wywiad z rektorem Uczelni — prof. Michałem Śliwą. Cztery dociekliwe pytania i cztery jednoznaczne odpowiedzi umożliwiają poznanie sytuacji bieżącej na rynku pracy. Treść rozmowy — z myślą o przyszłych absolwentach oraz obecnych pracownikach Akademii — referujemy w jeszcze większym skrócie:

Redaktor: Perspektywy pracy w zawodzie nauczycielskim są marne, dlaczego AP przyjmuje coraz więcej studentów?

Rektor: Kształcimy nie tylko przyszłych nauczycieli, ale głównie szukających odnalezienia się w nowej rzeczywistości.

Redaktor: Jak to rozumieć?

Rektor: Nasi absolwenci zdobywają wykształcenie w kilku dziedzinach, np. słuchacz biologii może równolegle studiować chemię, przyrodę oraz wychowanie zdrowotne. Nadto każdy z nich posiada przygotowanie informatyczne. Taki system daje szansę pracy w różnych zawodach.

Redaktor: Jakie są tego efekty?

Rektor: Analizy rynku pracy w Krakowie i Małopolsce wskazują, że absolwenci AP łatwiej znajdują pracę, niż absolwenci innych, bardziej prestiżowych uczelni.

Redaktor: Przed 1990 r. w WSP studiowała głównie młodzież ze wsi i małych miasteczek. Czy to się zmieniło?

Rektor: Obecnie nie prowadzimy analizy struktury pochodzenia, ale i dzisiaj jest podobnie. Tylko znikomy procent ludzi z szeroko rozumianej prowincji studiuje na elitarnych kierunkach uniwersyteckich, natomiast AP jest na taką młodzież otwarta. Jesteśmy potrzebni!

Jak oswoić z komputerem stan nauczycielski?

W dniach 26–27 X 2000 r. w gmachu AP odbyła się IV Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Informatyczne przygotowanie nauczycieli.*

Wzięli w niej udział nauczyciele szkół podstawowych, średnich i wyższych, instruktorzy z wojewódzkich ośrodków metodycznych oraz naukowcy, m.in. z warszawskiego Instytutu Badań Edukacyjnych. Spotkanie — w całości „transmitowane" przez Internet — umożliwiło wszystkim zainteresowanym, dysponującym dostępem do sieci, bierne uczestnictwo w konferencji. Pytań pojawiło się wiele: Jakie jest przygotowanie informatyczne polskiego nauczyciela? Co zrobić, aby ten poziom dorównał wymogom współczesności? Jak mobilizować nauczycieli do poznania najnowszych technik informacyjno-komunikacyjnych i stosowania ich w swoim warsztacie pracy? Jak przełamać lęk przed i zmienić formy nauczania w oparciu o narzędzia komputerowe? A zarazem jak to zrobić w sytuacji, gdy „nic tak szybko się nie starzeje, jak wiedza komputerowa" — jak stwierdził przewodniczący konferencji prof. Jacek Migdałek, kierownik Katedry Metod Komputerowych Instytutu Fizyki i Informatyki AP. — Obecnie komputery są wszędzie: w sklepach, bankach i bibliotekach. Nauczyciele muszą uczyć dzieci, jak korzystać z tych urządzeń. Jednak żeby móc uczyć, samemu trzeba mieć odpowiednie przygotowanie. Tymczasem w Polsce upowszechnianie dostępu do komputerów często kończy się tym, że szkoły mają doskonale wyposażone pracownie, z których nie ma kto korzystać, bowiem wiedza informatyczna nauczycieli — szczególnie w mniejszych ośrodkach — jest niewielka. Również dr Barbara Kędzierska z Pracowni Technik Komputerowych AP uważa, ze „Ktoś, kto pracuje w małej miejscowości, może sam poszerzać swoją wiedzę za pomocą Internetu. Musi tylko przestać bać się komputera". Ponieważ w obradach brali udział ludzie, którzy decydują o sposobach kształcenia nauczycieli, wymiana doświadczeń z czasem pozwoli dostosować wykształcenie nauczycieli do zadań, jakie stawia przed nimi nowoczesna szkoła. Pamiętając zaś, że „nic tak szybko się nie starzeje, jak wiedza komputerowa", istnieje konieczność ustawicznego informatycznego kształcenia uczących. Dla dyrektorów różnych szczebli interesująca była prezentacja technologii informacyjnej w zarządzaniu oświatą. O przebiegu konferencji rzeczowo informowała „Gazeta (Wyborcza) w Krakowie" (nr 251 z 26 X) oraz „Dziennik Polski" (również z 26 X 2000 r.).

Inny świat tej samej książki

Studenckie Koło Naukowe „Bibliolog" z krakowskiej AP od 17 lat uczestniczy w tworzeniu... książkowego domu pogodnej starości dla 500 inkunabułów (czyli druków wydanych przed 1501 r.), 12 tysięcy starodruków (czyli ksiąg drukowanych w latach 1501–1800) oraz 90 tysięcy książek innych. W grupie tej najcenniejszymi są 16-wieczne cymelia (czyli biblioteczne klejnoty) oraz światowej sławy egzemplarz 42-wierszowej *Biblii* z oficyny Gutenberga. Arcydzieło sztuki typograficznej, wydane w 1455 r. przez drukarza z Moguncji, wynalazcę druku — Johannesa Gensfleischa zum Gutenberg stanowi jeden z 49 zachowanych w świecie egzemplarzy (przy 180 wydrukowanych ogółem — w tym 35 na pergaminie).

„Pielgrzym" — katolickie pismo diecezji pelplińskiej (po raz pierwszy wydane w 1869 r.), zamieszcza w numerze 16 (6–13 VIII 2000) rozmowę na wspomniany temat z prof. Wacławą Szelińską (założycielką Koła „Bibliolog") oraz z dr Barbarą Górą (aktualnym kuratorem Koła). Obie Panie, zatrudnione w Instytucie Bibliotekoznawstwa AP, za swą żmudną i nieocenioną pracę w świecie starodawnej książki ze zbiorów Wyższego Seminarium Duchownego, w dniu 26 X 1998 uhonorowane zostały medalem „Zasłużony dla Diecezji Pelplińskiej".

Od 1993 r. przez 3 tygodnie sierpnia kilkunastoosobowa grupa studentów z najwyższą średnią ocen z przedmiotów zawodowych, pod kierunkiem prof. W. Szelińskiej i dr B. Góry, rok po roku porządkuje zbiory, wydziela stare druki z ogólnego zbioru książek, odczyszcza je z „patyny wieków", nadaje aktualne sygnatury, przenosi na nowe regały i tym

samym zapewnia cennym voluminom „godziwe warunki dalszego życia". Podczas trwania obozu naukowego zespół opracowuje przeciętnie około 1500 książek i 500 tomów czasopism. W pracach biorą udział także absolwenci bibliotekoznawstwa (niektórzy dziewiąty już raz poświęcając swój urlop wypoczynkowy, wśród nich mgr Małgorzata Mirek — asystent w Katedrze Czasopiśmiennictwa i Kultury Literackiej Instytutu Bibliotekoznawstwa AP). Ostatnio opracowano księgozbiór będący spadkiem po ks. prof. Januszu Pasierbie, znanym historyku sztuki i poecie. W kolejce czekają już inne zbiory po zmarłych wykładowcach seminarium.

Przyszli (i obecni) bibliolodzy, bibliofile, bibliotekarze, bibliotekoznawcy i bibliografowie odpowiadają na pytanie „Skąd te powroty?" w sposób niemal identyczny: ogrom książek w średniowiecznej sali, dobroć ludzi, w kręgu których tu przebywamy i osobliwość miejsca, które po pracy w bibliotece pozwala prawdziwie wyciszyć się w cieniu katedry, sprawia, iż wyczuwa się tu obecność i potęgę Boga.

Anna Mazurek, kończąc „rozmowę — reportaż", zanotowała zwierzenie prof. Wacławy Szelińskiej będące kwintesencją życia księgoznawcy: „Choć zachwycam się niejednokrotnie książką współczesną, to i tak rozmiłowana jestem w starej książce. Wiem, że nie ma nic piękniejszego jak zapisany drobnym łacińskim tekstem rękopis, pięknie iluminowany, czy stary druk w skórzanej ozdobnej oprawie, wyzłacanej i spiętej misternie rzeźbionymi klamrami, by się pergaminowe karty nie rozchylały. Jest to po prostu inny świat tej samej książki".

Marek Glogier

Czesława Ptaszykowa

Mój „Parnas"

Na początku 1955 roku krakowskie Kuratorium Oświaty przekazało na rzecz Wyższej Szkoły Pedagogicznej dwa jednopiętrowe budynki dawnej szkoły podstawowej przy ulicy Mazowieckiej 61 (obecnie 43), które zostały zaadaptowane na dom studencki. W tym domu objęłam funkcję kierownika i wychowawcy rozpoczynając wieloletnią pracę z młodzieżą.

Do akademika przy ul. Mazowieckiej kierowani byli studenci lat pierwszych. Dziewczęta zajmowały budynek nr 1 przy ulicy, chłopcy budynek nr 2 w głębi posesji.

Początkowo warunki mieszkaniowe były ciężkie: duże, wieloosobowe pokoje, piętrowe łóżka, ogrzewanie piecami węglowymi, stare urządzenia sanitarne. Dlatego starałam się stworzyć studentom klimat ciepły, serdeczny, trochę rodzinny, więc zaczęto nazywać mnie „mamusią". Dużą pomocą była dla mnie w tym czasie Rada Mieszkańców i oddany młodzieży personel administracyjny.

Fot. Irena Popiołek

W AP pracuje od 1951 roku (w Dziale Kadr i w Dziale Administracyjno-Gospodarczym); w latach 1955-1977 była kierownikiem DS. przy ul. Mazowieckiej 43; od 1977 r. jest administratorem budynków obecnego Instytutu Sztuki. Odznaczona m.in. Złotą Odznaką za Pracę Społeczną dla Miasta Krakowa, Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim OOP.

Z roku na rok było coraz lepiej: centralne ogrzewanie, gaz, łazienki, parkiet w pokojach. Był pokój do cichej nauki i duża świetlica, a na zapleczu drugiego budynku urządzono boisko do siatkówki zamieniane zimą na lodowisko.

Rozwijało się życie kulturalne studentów. Organizowaliśmy spotkania z władzami Uczelni, opiekunami lat, kursy gotowania i szycia dla dziewcząt, wykłady prelegentów z różnych towarzystw, kursy tańca prowadzone przez sławnego profesora Wieczystego. Odbywały się też spotkania ze sławnymi aktorami (np. z Danutą Michałowską).

W karnawale były tańce i spotkania przy muzyce. W czasie Juwenaliów odbywały się wybory najmilszej studentki WSP pod patronatem JM Rektora, a z Mazowieckiej wyruszały na Rynek Główny barwne pochody przebierańców. To właśnie podczas — nie pamiętam już których — Juwenaliów odbył się chrzest naszego DS., któremu nadano wybrane drogą konkursu imię „Parnas". Funkcję rodziców chrzestnych pełnili Bolesław Faron i Maria Schabowska.

Były też przykre zdarzenia w historii „Parnasu", o których trudno dzisiaj mówić. Przyjemniej jest wracać myślą do jasnych chwil, a z życzliwością i sercem wspominać dawnych mieszkańców akademika. Dzisiaj wielu z nich to profesorowie i administratorzy naszej uczelni, znani redaktorzy i zasłużeni nauczyciele. Wszyscy byli wpisani do prowadzonej przeze mnie kroniki, która niestety zaginęła podczas remontu.

Z wdzięcznością wspominam dyrektorów administracyjnych WSP, szczególnie nie żyjącego już Stanisława Jędrychowskiego i Andrzeja Ziemińskiego, którzy pomagali mi w załatwianiu wielu trudnych spraw związanych z funkcjonowaniem domu studenckiego, aż do jego likwidacji w 1977 roku, kiedy to oba

budynki przekazano Zakładowi Wychowania Plastycznego (dzisiaj Instytut Sztuki).

Ja, mimo emerytury pracuję nadal na pół etatu. Jestem teraz administratorem budynków dawnego „Parnasu" — a może „strażnikiem pamięci" o początkach naszej uczelni.

Spisał Michał Zięba

Urszula Hereda całe swoje życie zawodowe związała z naszą uczelnią. Rozpoczęła pracę we wrześniu 1973 w Zakładzie Praktyk Pedagogicznych jeszcze jako studentka pedagogiki szkolnej. Po trzech miesiącach przeszła do Instytutu Nauk Pedagogicznych kierowanego przez prof. dr. hab. Jana Kulpę, a następnie prof. dr. hab. Czesława Majorka. To tam los zetknął ją z panią Zofią Kaczmarczyk, co było początkiem trwającej już 27 lat przyjaźni. „Pani Zofii — jak mówi — bardzo wiele zawdzięczam. W zasadzie jestem jej wychowanką, bo nauczyła mnie wszystkiego, co istotne w pracy. Dzisiaj także mogę przyjść do niej z każdą sprawą i nigdy nie odmówi mi pomocy".

Po rozwiązaniu Instytutu przez ponad 10 lat (1982–1993) pracowała w sekretariacie Rektora za kadencji profesorów: Zenona Mosznera, Mieczysława Rozmusa i Zenona Urygi. Pracę przerwaną urlopem wychowawczym podjęła w dziekanacie Wydziału Humanistycznego, a od 1 kwietnia 1994 roku do dziś kieruje dziekanatem Wydziału Matematyczno-Fizyczno-Technicznego. Wysoko ceni sobie współpracę z przełożonymi, dziekanami Wydziału — prof. dr. hab. Jackiem Migdałkiem i prof. dr. hab. Eugeniuszem Wachnickim.

Pani Urszula niechętnie mówi o sobie. Zawsze pogodna i otwarta na sprawy innych, skromnie przemilcza wyróżnienia w pracy. Z mądrym dystansem spogląda na lata poświęcone Uczelni, które „nie wiadomo kiedy minęły".

*

Ponad trzydziestoletnia praca w Uczelni pani **Janiny Marzec** zatrudnionej od 1968 roku w Dziale Administracyjno-Gospodarczym jest związana z rozbudową głównego gmachu przy ul. Podchorążych. Przez 21 lat pracowała jako sprzątająca w najstarszym południowym skrzydle mieszczącym Instytut Matematyki. Potem przez 9 lat aż do emerytury w 1990 roku była zatrudniona w szatni. Od tego czasu pracuje nadal na pół etatu jako pracownica obsługi.

Pani Janina w niezwykły sposób łączy pogodę ducha z rzetelnością i odpowiedzialnością pracownika, co wynika z opinii jej przełożonych — mgr Wojciecha Biernata i mgr Tadeusza Trzaski. Otrzymała wiele nagród rektorskich i jubileuszowych oraz została odznaczona Brązowym Krzyżem Zasługi.

Opracował Michał Zięba

Fot. Mieczysław Więcławek

O sporcie

pisze **Czesław Michalski**

Kontynuując prezentację zasłużonych dla rozwoju kultury fizycznej pracowników naszej uczelni przedstawimy pracownika służby ochrony mienia naszej uczelni, **Stanisława Podzoby**, znakomitego lekkoatlety polskiego Wunderteamu. Urodzony 2 stycznia 1940 r. w Wężerowie koło Miechowa Stanisław Podzoba karierę sportową rozpoczął stosunkowo późno, bo dopiero podczas służby wojskowej w Elblągu, reprezentując swoją jednostkę na różnego rodzaju zawodach. Biegał na średnich i długich dystansach. Podczas jednego z biegów dostrzegł go sprinter i kierownik sekcji miejscowego klubu, Tadeusz Fiszbach, późniejszy działacz polityczny, i namówił do uprawiania lekkiej atletyki. Zachęcony przez Fiszbacha, Podzoba po powrocie do Krakowa w 1962 r. wstąpił w szeregi klubu sportowego Cracovia. Jego trenerem został Witold Bielokur. Systematyczny trening i ciężka praca spowodowały, że już po roku okazał się najlepszym w klubie w biegu na 800, 1500 i 3000 m. Zaczął biegać dłuższe dystanse na 5 i 10 km. 2 lata później został powołany do kadry narodowej i przez 5 lat był reprezentantem Polski. Pracował zawodowo i trenował w wolnych chwilach po pracy, najczęściej w Lasku Wolskim, gdzie samotnie szlifował formę. Uczestniczył w wielkich zawodach lekkoatletycznych, m.in. w pucharze Europy, memoriale im. Janusza Kusocińskiego, halowych Mistrzostwach Europy, meczach międzypaństwowych. Pięciokrotnie reprezentował barwy Polski, dwukrotnie uczestniczył w Halowych Mistrzostwach Europy w Belgradzie (1969) i Sofii (1971). Jego największym międzynarodowym sukcesem było siódme miejsce w biegu na 3000 m podczas Halowych Mistrzostw Europy w Belgradzie. Miał szansę znaleźć się w polskiej ekipie olimpijskiej na igrzyska w Meksyku w 1968 r. w biegu na 10 km, ale spóźnił się na start ostatniej eliminacji olimpijskiej z winy organizatorów, którzy nie poinformowali go o zmianie terminu biegu. Był bowiem w wybornej formie i uważano go za faworyta biegu na tym dystansie. Był wielokrotnym medalistą mistrzostw Polski w biegach przełajowych. W 1966 r. w Otwocku zdobył medal brązowy, w 1967 w Otwocku — medal srebrny, w 1968 w Ostrzeszowie — medal złoty, w 1969 w Otwocku — medal srebrny, w 1970 w Sanoku — medal złoty, w 1971 w Ostrzeszowie — medal srebrny. Podczas Mistrzostw Polski w Krakowie w 1969 wywalczył brązowy medal w biegu na 5 km, natomiast rok później podczas Mistrzostw Polski w Warszawie zdobył dwa medale — srebrny na 5 km i brązowy na 10 km. W 1971 ustanowił halowy rekord Polski w biegu na 3 km rezultatem 8.038, poprawiony dopiero przez Bronisława Malinowskiego. Jego rekordy życiowe w poszczególnych biegach: 1000 m — 2.24,2 (1967); 1500 m — 3.47,8 (1966); 3000 m — 8.05,0 (1972), 5000 m — 14.03,2 (1968); 10000 m — 29.13,6 (1970); maraton (42,195 km) — 2 g. 37 min. Już na zakończenie kariery sportowej w 1975 r. wziął udział w Maratonie Pokoju Moskwa — Warszawa — Berlin, podczas którego wraz z innymi zawodnikami (Osadnikiem i Cychem) wystartowali od Brześcia nad Bugiem (ze względu na trudności paszportowe), przez Słubice, dobiegli po miesiącu do Berlina. Za swoje osiągnięcia sportowe otrzymał tytuł „Zasłużonego Mistrza Sportu". Bieganie było jego pasją i pozostało do chwili obecnej, biega nie tylko dla przyjemności w okolicach Lasku Wolskiego, ale często można go spotkać na zawodach masowych. Startował np. w memoriale im. Bogdana Włosika — w 1997 r. wygrał bieg w swojej kategorii wiekowej.

Czesław Michalski

Fot. Mieczysław Więcławek

Stanisław Podzoba

pisze **Witold Bacia**

24 listopada odbyła się impreza, na której na pewno można było spotkać potencjalnych radnych, posłów, ministrów, a kto wie, może znalazł się na niej przyszły premier albo i prezydent. W tym dniu swoje święto mieli politolodzy naszej uczelni, którzy spotkali się na organizowanym przez III rok Balu Politologa.

Nie próżnują również geografowie. 17 listopada w Krakusie, przy ul. Reymonta spotkali się na tradycyjnej imprezie: Balu Geografa. Wnioskując z listy sponsorów można pozazdrościć imprezy...

Ponieważ jesień tego roku mamy piękną, żniwo swoje zbierają organizatorzy wszelakiego rodzaju rajdów. W dniach 20–22 października odbywały się aż dwa. Rajd Integracyjny (Pieniny) pod wodzą kierownictwa Klubu BAKAŁARZ oraz Rajd Beana (Krynica) tradycyjnie organizowany przez Zrzeszenie Studentów Polskich.

Miło nam poinformować, że stypendium Ministra Edukacji Narodowej otrzymali w tym roku Ewa Bieniaf — studentka V roku geografii oraz Marcin Kościółek student V roku politologii (członek Zarządu Samorządu Studentów!). Oprócz tego Zarząd Samorządu dzięki współpracy z firmą Hellena ufundował nagrody pieniężne dla: Agnieszki Mikstein za działalność na rzecz środowiska studenckiego, dla Tomasza Picura za działalność na rzecz środowiska studenckiego oraz dla Magdaleny Strąg za wybitne osiągnięcia sportowe.

Aby stać się pełnoprawnymi studentami, beani ochoczo zjawili się na tradycyjnych otrzęsinach organizowanych przez Samorząd Studencki. Co ich tam czekało? Ogromna ilość skoncentrowanej dobrej zabawy, ceremonia wyświęcenia na „studenta pełną gębą" oraz wiele, wiele innych atrakcji.

„Tożsamość narodowa w zjednoczonej Europie" to tytuł sesji zorganizowanej przez Naukowe Koło Politologów w Zakopanem. Była to znakomita okazja do zdobycia wiedzy i wymiany poglądów na temat miejsca Polski w strukturach zjednoczonej Europy.

W organach Samorządu Studentów nastąpiły przesunięcia personalne: z funkcji Przewodniczącego Sekcji Kulturalnej zrezygnował Albin Kędra, którego zastąpiła Joanna Kowalczyk. Asia zajęła również miejsce wśród delegatów do Senatu AP, zastępując tam Tomka Purgacza, który ukończył studia.

Z funkcji Przewodniczącego Sekcji Socjalnej rezygnuje Sławomir Szczepaniak, a jego miejsce zajmuje Marta Mikstein (III rok politologii) rezygnując równocześnie z funkcji członka Komisji Rewizyjnej. Marcin Kościółek (V r. politologii) został mianowany wiceprzewodniczącym Zarządu Samorządu.

Rozpoczyna działalność reaktywowane Koło Naukowe Polonistów. Jest w czym wybierać, zapraszają sekcje kulturalna, literacka, teoretyczna, językowa i dydaktyczna. Wszelkich informacji udzielają członkinie Komitetu Założycielskiego: Marzena Przybysz (Akropol 1200A), Ewa Psuj (Akropol 705A) i Barbara Mucha (Akropol 705A). Zapisy prowadzi biuro Samorządu Studenckiego (pok. 48B).

Akademia Pedagogiczna przechodzi na obrót bezgotówkowy w rozliczeniach ze studentami. Co to znaczy? Każdy, kto pobiera jakiekolwiek stypendium jest pod rygorem jego utraty zobowiązany do przedstawienia w Dziale Spraw Studenckich (pok. 169) numeru konta swojego rachunku bankowego (Decyzja nr 20/2000 prorektora ds. studenckich). To tam będą przelewane pieniądze.

Studenci geografii, biologii, wychowania plastycznego, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, kolegiów języka angielskiego i francuskiego oraz bibliotekoznawstwa muszą złożyć oświadczenie o posiadaniu konta do 18 XII 2000 r. Studenci pedagogiki specjalnej, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki społeczno-opiekuńczej, wychowania obronnego i fizycznego, pedagogiki z wychowaniem obronnym, pedagogiki przedszkolnej z terapią pedagogiczną, pedagogiki wczesnoszkolnej z technologią informacyjną, filologii polskiej, historii, filologii romańskiej i filozofii takie zaświadczenie powinni przedstawić do 18 I 2000 r.

Witold Bacia

Dyskurs akademicki II

Edukacja lingwistyczna
czy lingwistyka edukacyjna?
Edukacja filozoficzna
czy filozofia edukacyjna...?

W dydaktyce szkoły wyższej, a także w kreowaniu terminologii naukowej można ostatnio zaobserwować tendencję do tworzenia nazw kierunków studiów lub dyscyplin naukowych z wykorzystaniem przymiotnika *edukacyjny*, mimo że sam kierunek lub dziedzina wiedzy nie zawierają treści i metod edukacyjnych.

Pierwszy człon zestawienia: *edukacja lingwistyczna* (także językowa czy językoznawcza) łączy się z przymiotnikiem *lingwistyczna* w sposób nie budzący zastrzeżeń użytkowników języka, a cały zwrot jest zrozumiały i występuje w polszczyźnie ogólnej na takich samych zasadach jak: *edukacja polonistyczna, matematyczna, biologiczna, fizyczna*. Ale czy w takim samym zakresie możliwe są połączenia: *polonistyka edukacyjna, matematyka edukacyjna, biologia edukacyjna*? Teoretycznie tak, bo system językowy takie rozwiązania zapewnia, ale w praktyce nie jest to zawsze możliwe. Cóż bowiem znaczyłyby takie dwuwyrazowe zestawienia? Jest to zarazem pytanie o zakres pojęciowy połączeń typu: *lingwistyka edukacyjna* (nazwa katedry w szkole wyższej i nowej dyscypliny naukowej), *filozofia edukacyjna* (nazwa typu studiów podyplomowych) itp.

Zarówno w pierwszym, jak w drugim przypadku chodzić może o podkreślenie związku danej dyscypliny naukowej z jej zastosowaniami w warunkach edukacyjnych. A więc nazwa *lingwistyka edukacyjna* mogłaby wskazywać na zastosowanie osiągnięć lingwistyki na polu edukacji. Analogicznie rzecz by się miała z filozofią edukacyjną — nazwa mówiłaby o wykorzystaniu wiedzy o filozofii w kształtowaniu procesów edukacyjnych. Niespecjalista mógłby tak sądzić. Ale czy o to chodziło twórcom tego typu terminów (nazw katedr i kierunków studiów), by tak zostały zrozumiane? Na pewno nie, ponieważ taki kierunek badawczy nazwano by po prostu lingwistyką w edukacji lub podobnie.

Istnieją w pewnych dziedzinach wiedzy terminy o ustalonej denotacji. Na przykład *lingwistyka matematyczna* to dyscyplina zajmująca się badaniem zjawisk językowych metodami matematycznymi. A zatem czy *lingwistyka edukacyjna* to także *per analogiam* lingwistyka zajmująca się badaniem języka metodami edukacyjnymi, a filozofia edukacyjna to filozofia wykorzystująca w celach badawczych podobne metody — edukacyjne, a psychologia...? Ale fizyka molekularna to dziedzina fizyki zajmująca się badaniem sił molekularnych i budową molekuł, podobnie jak biologia molekularna jako dział biologii zajmujący się budową substancji wielkocząstkowych. W obu wypadkach wiedza o molekułach jest częścią fizyki lub biologii, natomiast procesy i prawidłowości edukacyjne nigdy nie były przedmiotem lingwistyki. Mogłoby to chyba w jakimś stopniu dotyczyć filozofii, być może w większym zakresie psychologii — jako pogranicza interdyscyplinarnego. Czy jednak te procesy i edukacyjne prawidłowości mogłyby stać się w pełni częścią obydwóch nauk w takim zakresie jak życzą sobie tego twórcy *lingwistyki edukacyjnej i filozofii edukacyjnej...* — to pytanie otwarte.

MK

Marek Karwala

Marek Sajduk — tradycja i nowoczesność

Marek Sajduk urodził się w Krakowie. Tu studiował na Wydziale Grafiki w Akademii Sztuk Pięknych (projektowanie graficzne — pod kierunkiem prof. Witolda Skulicza oraz litografia w pracowni prof. Włodzimierza Kunza). Dyplom uzyskał w 1975 roku. Pracuje jako nauczyciel akademicki w Instytucie Sztuki Akademii Pedagogicznej, gdzie przez dwie kadencje — pełnił funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego. Jest także wiceprezesem Zarządu Okręgu Związku Polskich Artystów Plastyków w Krakowie.

Przygotował szereg ekspozycji indywidualnych; uczestniczył również w licznych prezentacjach zbiorowych w kraju i za granicą (m. in. w Australii, Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Włoszech). Prowadzi działalność artystyczną w dziedzinie grafiki, rysunku, malarstwa, fotografii i tzw. „nowych mediów".

„Codziennie powstają miliony obrazów fotograficznych, różnych obrazów, mnóstwo fotografii, nadprodukcja obrazów, inflacja obrazów. Świat zaśmiecony obrazkami. Mówi się o ikonosferze i cywilizacji obrazkowej. To wszystko za sprawą fotografii oraz jej pochodnych, w czasie nieco ponad półtora wieku od jej wynalezienia" — tak oto definiuje Marek Sajduk niełatwą sytuację, w jakiej znalazł się twórca wypowiedzi ikonicznej. Rychło wszakże dodaje: „(...) mam nadzieję, że te moje obrazki są jednak jakoś wyjątkowe. (...) Łudzę się, że ma znaczenie ich szczególność zwana czasem jakością"[1]. Wielu wydawało się w połowie XIX wieku, że tradycyjnie rozumiane malarstwo, rysunek i grafika spotkały groźną konkurencję — fotografię. Okazało się przecież, że obie formy artystycznej aktywności nie muszą się wykluczać, a wręcz przeciwnie — posiadając autonomię mogą sobie wzajem służyć. Marek Sajduk już na początku swej twórczej drogi podjął decyzję o łączeniu „starego" z „nowym" (w pewnym momencie chodziło nie tylko o fotografię, ale i o komputer, który z biegiem czasu zaczął zajmować coraz to znaczniejsze miejsce w rejestrze stosowanych przezeń środków artystycznej ekspresji).

Artysta urodził się na krakowskim Kazimierzu, którego *genius loci* miał i ma na niego w dalszym ciągu inspirujący wpływ. Sentyment wyniesiony z dzieciństwa powracał w malarstwie (uprawiał je do połowy lat osiemdziesiątych), ale też w rysunku (dzisiaj sięga poń jedynie sporadycznie, na zasadzie interwału) i fotografii. Odejście od malarstwa „zwolniło" niejako miejsce dla techniki litograficznej, która odtąd zajmowała sporą część uwagi twórcy. Na początku lat dziewięćdziesiątych Sajduk zainteresował się bliżej komputerem, odkrywając stopniowo

Fot. Zbigniew Pucek

coraz nowe jego możliwości, by w roku bieżącym odejść dla niego od litografii. Trzeba jednak od razu zaznaczyć, że komputer nie jest dla twórcy narzędziem „samym w sobie", lecz funkcjonuje jako środek wspomagający fotografię, a jeszcze niedawno również litografię i serigrafię. Marka Sajduka od początku interesowało konfrontowanie technik, ich mieszanie; zawsze sytuował siebie na przeciwległym biegunie w stosunku do purystów w rozumieniu techniki tworzenia. Uzupełnianie prac „ręcznych" działalnością komputerową, kreowanie swoistych, niepowtarzalnych zestawień synkretycznych wydobywa — według niego — aurę tajemniczości, niedopowiedzenia, niekiedy rodzi poczucie zaskoczenia... Mówi: „gdy komputer wykorzystywany jest jako narzędzie autonomiczne, wówczas traci wiele ze swoich walorów". Twórca zżyma się na modne ostatnimi czasy określenie „grafika komputerowa", opowiada się raczej za „grafiką cyfrową". *Digital print* — tak określa generowane w komputerze efekty artystyczne. „Grafika komputerowa" jawi się mu jako nazwa rozchwiana znaczeniowo i nieprecyzyjna, zaś — stosowana przez niego — ostatnia spośród wymienionych — ma międzynarodowy rodowód i utrwaloną tradycję.

*

Muzyka uchodzi za sztukę najbardziej abstrakcyjną i zarazem „czystszą" (gdy chodzi o materię) od sztuki słowa czy obrazu. Marek Sajduk — dysponujący wiedzą z zakresu teorii i historii muzyki — stara się nasączyć swoje prace pierwiastkiem harmonii i „meliczności". Uzyskane w komputerze obrazy fal układają się w „symfonie" i wydobywają klarowne brzmienia kompozycyjne. Wyczuwalne stają się klimaty charakterystyczne dla muzyki Bacha, a niektóre tytuły dodatkowo akcentują genologiczny adres: *Fuga*, *Sonata* i in.

*

Mówiąc o idei tworzenia artysta zwraca uwagę na bodaj najistotniejszy warunek: b e z i n t e r e s o w n o ś ć. Twierdzi, że sztuka, której celem jest służenie czemukolwiek lub komukolwiek zawsze narażona jest na niebezpieczeństwo kompromisu. Jego prace są abstrakcyjne w takim stopniu, że trudno byłoby doszukiwać się w nich zamiarów „usługowych". Artyści niejednokrotnie manifestowali chęć odnalezienia tzw. „czystej formy". Znane od dziesiątków lat poszukiwania tego rodzaju nie były jednak nigdy „czystą formą", gdyż zasadniczą przeszkodą było uwikłanie w różnorakie odniesienia. Wydaje się, że przedostatni cykl prac Marka Sajduka zatytułowany paradoksalnie *Ciemna gwiazda* (1999/2000) zbliża się do zamierzonego celu, a służy temu również ascetyczne operowanie czernią, bielą i odmianami szarości.

Szerszy diapazon barw powraca w ostatnim cyklu *Zycie kamienia* (2000). Twórca w pierwszej kolejności fotografuje np. fragmenty murów, uliczne kamienie, następnie zaś poddaje tak uzyskany materiał „obróbce" komputerowej i uzyskuje interesujący efekt artystyczny.

Artysta zwraca uwagę na jeszcze jedną istotną cechę komputera — o ile w przypadku grafiki tradycyjnej rozmiar matrycy „matki" jest czymś stałym, niezmiennym, o tyle tzw. „matryca cyfrowa" łatwo poddaje się sterowaniu — można każdorazowo decydować o jej formacie.

*

Niejako obok zasadniczej twórczości Marka Sajduka sytuuje się jego działalność w zakresie projektowania okładek do książek. W ciągu prawie trzydziestu lat wykonał ich około... dwustu, z czego większość dla wydawnictwa Akademii Pedagogicznej, chociaż z jego doświadczenia potrafią korzystać i inne oficyny wydawnicze. Warto również przypomnieć, że jego autorstwa są także okładki do czterech pierwszych numerów „Konspektu"

Marek Karwala

---

[1] M. Sajduk, Wypowiedź zamieszczona w katalogu Sekcji Fotografii Okręgu Krakowskiego ZPAP, Kraków 1999, s.16, passim.

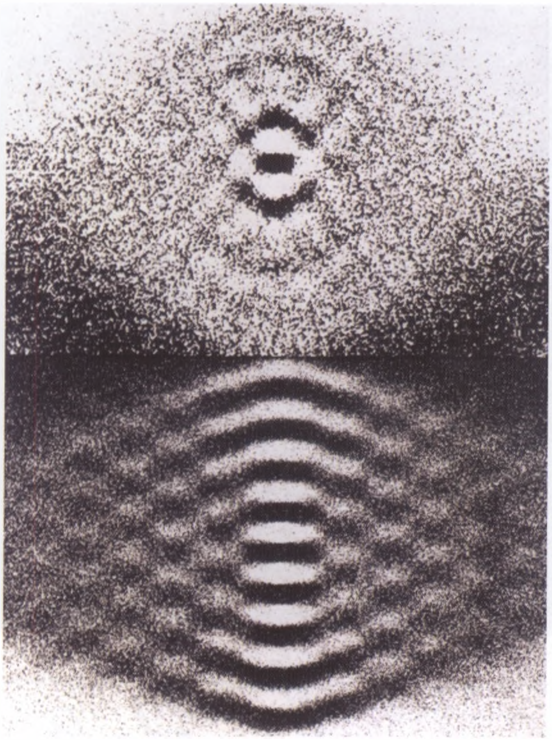
digital print

Życie kamieni VII

Marek Sajduk

digital print

Życie kamieni II



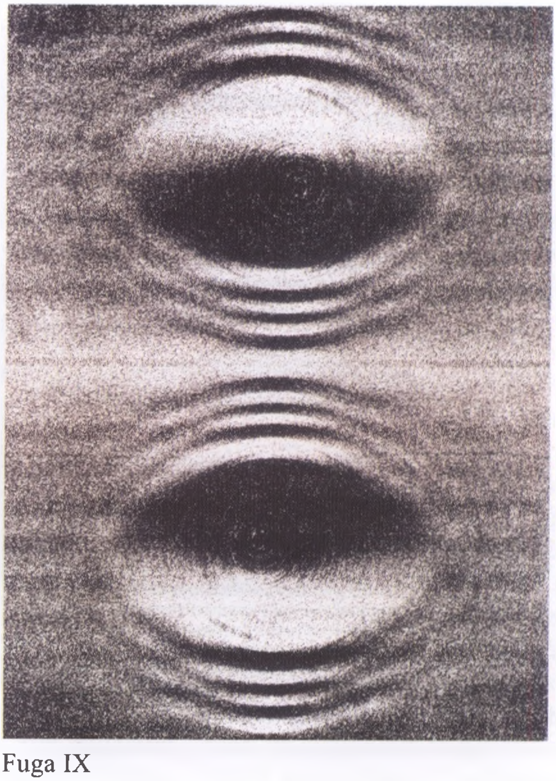
serigrafia

Fuga 02

Życie kamieni I

Życie kamieni III

digital print

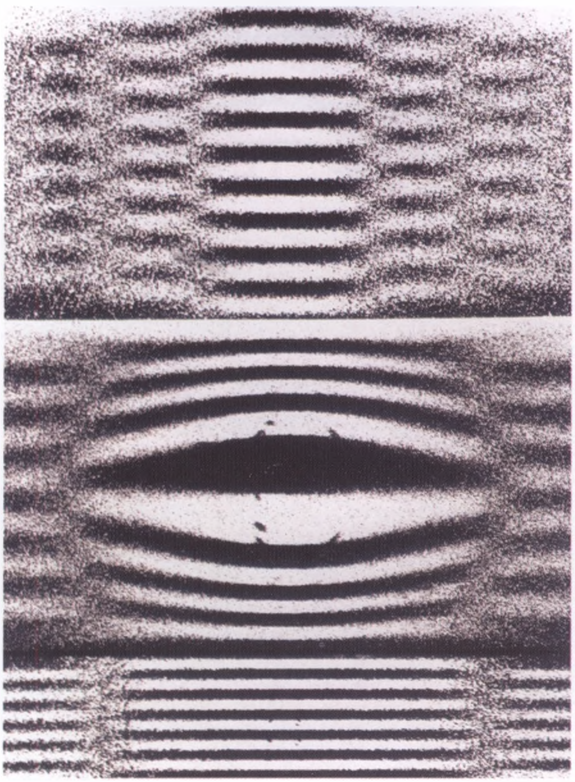


Fuga IX

serigrafia + litografia

digital print

Życie kamieni VI



serigrafia + litografia

Fuga 01

Romuald Oramus

Radość iluzji malarskiej

Pierwsze *trompes l'oeils*[1] — obrazy sugestywnego złudzenia realności, w postaci martwych natur — mylono z rzeczywistością odwzorowywaną. Podobno do winogron namalowanych przez Zeuksisa z Heraklei zleciały się ptaki, a zasłonę Perazjosa z Efezu ten pierwszy polecił usunąć i pokazać domniemany, właściwy obraz. Ulegając złudzeniu, Zeuksis dał wyraz uznania dla kunsztu iluzji rywala.

XVII-wieczne *trompe l'oeil* oraz „pudełka perspektywiczne"[2] z malowanymi wnętrzami, wykorzystujące przedstawienia przestrzenne na płaszczyźnie, ściągając uwagę siłą swego iluzjonizmu stają się zagadką dla oczu. Są swoistą grą artysty z widzem, wizualną zabawą, atrakcją, niespodzianką. W swej funkcjonalności mimetyzm nie jest zatem wyłącznie próbą zrównania się z naturą. Jest środkiem służącym do optycznych i perspektywicznych złudzeń, które już wcześniej w brawurowych obrazach Veronese'a czy Tintoretta, bądź późniejszego Tiepola, dały przykłady przestrzennego kreowania sztucznej rzeczywistości.

Iluzjonizm staje się w malarstwie jedną z dróg jego rozwoju. Tęsknoty mimetyczne, stwarzające trudności w ocenie tego, co jest namalowane, a co rzeczywiste, przybierają pełnię w barokowych wnętrzach świątyń i pałaców. Doprawdy trudno tam — na pierwszy rzut oka — jednoznacznie stwierdzić, czy widziane kolumny i pilastry są prawdziwe i rzeczywiste. Freski sklepień przemieszczają się płynnie w stiuki. Te natomiast stają się trójwymiarowymi formami i detalami architektonicznymi. Zastosowane tu formy wizualnego zaskoczenia, to nie tylko skutek barokowego w założeniu przepychu, zgodnie z doktryną epoki. To w dużym stopniu zwrócenie się do radości spostrzegania i teatralizacji życia. Z racji tej jednak, że życie nigdy nie jest jednowymiarowe, iluzjonizm w tym czasie to nie tylko radość dla oka, środek do sugestywnych przedstawień scen religijnych i świeckich. Służy on również do głębszych rozważań na temat przemijania. Stąd malowane *vanitas,* pomimo atrakcyjności przedstawień mimetycznych, w swej złożonej symbolice naprowadzają naszą wrażliwość na inne rejony humanistycznej refleksji. Ukazują nie tylko doskonałość wiernego namalowania, łudząco podobnych do swych pierwowzorów — naczyń, kwiatów, owoców, szkła, metalu, ze zniewalającymi refleksami świateł. Zauważalna radość iluzyjnego przedstawiania „cichego życia" martwych natur wykracza tu poza prostą autorską satysfakcję poczucia warsztatowej biegłości. Wierny realizm skrywa poważne rozważania nad przemijalnością czasu i życia, ukazując często urodę natury w pełni blasku i rozkwitu.

W historii malarstwa okaże się również, że iluzjonizm to nie tylko złudzenia świata materialnego, konkretnych przed-

miotów i obiektów. Zachwyty efektami świetlnymi, ulotnymi i zmiennymi warunkami atmosferycznymi, przedstawiane w zaskakujących abstrakcyjnych rozstrzygnięciach malarskich Turnera czy Moneta dowodzą, jak bardzo poszerzyły się granice realizmu. Widać tu wyraźnie, że każde przedstawianie przeżytej natury, zawiera jakąś prawdę realności, wyrażonej poprzez malarskie znaki, które poprzez wizualne ekwiwalenty oddają jej ducha.

Zapatrzenie się natomiast w perfekcję skrajnego weryzmu, może na płaszczyźnie obrazu doprowadzić do zatarcia granicy pomiędzy fotografią a złudzeniem podobieństwa, jak w hiperrealizmie, stając się zarazem powierzchownym gadżetem dosłowności. Może jednak zarazem w tej samej stylistyce — jak w przypadku rzeźby — stać się konsternującym obiektem figur woskowych. Wtedy to co powierzchowne i imitujące, w zaskoczeniu skłonić może do głębszej refleksji nad granicą tego, co sztuczne, a co prawdziwe.

Powszechnie próbuje się obecnie wmówić w obszarze tzw. znaczącej sztuki, że konwencje określające iluzyjnie rzeczywistość są gorszego rzędu, pozostając całkowicie *passe* wobec dominujących artystycznych trendów. Nie jest szczególnie cenione, poza pewnymi wyjątkami artystów uznanych, malowanie realistyczne. Natomiast pojawił się szczególny rodzaj dosłowności formy — kreowania obiektów, które niczego nie udają, poza kwestiami symbolicznymi, metaforycznymi, będąc konsekwencją *ready mades*[3]. Radość iluzji istnieje wtedy nie tyle w warsztacie i doskonałości odwzorowań artysty, co wadze idei, uznającej za sztukę wszystko, co mieści się w obszarze woli, intencji, bądź pobożnych życzeń artysty.

Romuald Oramus

---

[1] *Trompe l'oeil* (franc.) — złudzenie optyczne, „zmylenie oka"; iluzyjnie martwe natury, komponowane tak, aby całkowicie wprowadzić widza w stan konsternacji w ocenie tego, co prawdziwe a co iluzyjne a zatem sztuczne, namalowane. Ten typ martwej natury widoczny już w malarstwie hellenistycznym, szczególnie rozwinął się jednak w XVII-wiecznej Holandii i Francji.

[2] Pudełka perspektywiczne — prostopadłościenne kasetki, skrzynki z iluzyjnie namalowanymi wnętrzami holenderskich mieszkań XVII wieku. Obserwowano je poprzez specjalny otwór, doznając złudzenia spostrzegania kilku wnętrz równocześnie: charakterystycznych dla okresu salonów, sypialni i kuchni, podwórek, widoków poprzez okna. Artystą, który szczególnie upodobał sobie tę grę iluzji był Samuel van Hoogstraten.

[3] *ready made* (ang.), produkt gotowy; fabryczny przedmiot arbitralną decyzją artysty podniesiony do rangi dzieła sztuki. Obiekt taki przeniesiony z rzeczywistości potocznej do rzeczywistości artystycznej nabiera nowych paradoksalnych i nadrealistycznych znaczeń, jak w przypadku realizacji M. Duchampa: koła rowerowego ustawionego na taborecie (1913) czy pisuaru jako fontanny (1917).

Wiersze

Dr Andrzej Dróżdż urodził się w Krakowie w 1954 r. Ukończył filologię polską w Uniwersytecie Jagiellońskim. Po kilkunastu latach pracy w szkolnictwie i kilku latach spędzonych we Włoszech, gdzie był stypendystą Instytutu Polskiego Kultury Chrześcijańskiej, Fundacji Einaudi w Turynie i Fundacji IPE w Neapolu, w 1996 r. obronił na UJ pracę doktorską na temat włoskiego bibliofilstwa w XVIII wieku. Od trzech lat pracuje w Katedrze Historii Książki Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej AP. Żonaty, dwoje dorosłych dzieci. Wydał tomiki wierszy: *Wyznania* (1978), *Osad* (1978), *Dzicy lokatorzy* (1984). Najważniejsze prace naukowe: *Gli amanti della giustizia. Un parroco giacobino e la sua biblioteca nella societa' napoletana del XVIII secolo* (1999), *Mity i utopie pedagogiczne* (2000).

Fot. Mieczysław Więcławek

List

Do okna zlatują się owady, których nie potrafisz nazwać.
Wieczory nadciągają z różnych części nieba równocześnie.
Zalegam milczeniem. Pamięć nie chce rozmawiać ze mną
Nawet po cichu. Niema staje się każda rzecz, której dotykam.

Usiłuję przypomnieć sobie ów brzeg, jakże znajomy,
Brzeg twoich warg, które całowałem. Minione dni z pomocą
Przybywają dziesiątkami i łączą się w setki. Sprzyja im mus
Światła, który dźwigam. Widzę w nim, jak bardzo marny jest

Ten inwentarz. Zdradził cię mały uśmiech – świat cię wcale nie
Boli. Jak cebulka tulipana gotowa jesteś poczekać do następnej
Wiosny. Teraz już wiem, na twoich ustach jest plamka, która pamięta
Dzieciństwo. Czy jest jeszcze na nich zapach poziomkowego tortu?

Twoje lato jest na wsi, a moje się tuła w jesieni. Wiem na pewno,
Że słońce pokryło ci policzki trwalszym rumieńcem. To dla niego
Zdejmowałaś sukienkę. Jestem zazdrosny. O świcie, gdy śpisz jeszcze.
Drzewa zbierają się na jutrzni. Pomiędzy gałęzie, nabierając powietrza,

Strącone listowie spada. Czym jesteś, że przechodzisz przeze mnie
Stamtąd tak bez przeszkód? Wirując, z szeleszczącej piersi wylatują ptaki.
Nie jesteś zmyślona, ani też nie wymyślasz prawdy o sobie samej.
Kim więc jesteś, która śpisz jeszcze?

* * *

Oblepiona smarami mewa płynie kanałem portowym
tak samo my, wieków całych padliną.

Wieczorem rybacy powracają kutrami z łowisk,
my jednak dopiero zarzucamy sieci.

We wspólnej mogile leży czas, który minął,
ale nie wiemy, czy można go nazwać czasem przeszłym.

Rybacy zarzucają sieci z grubych węzłów zrobione,
a morze targa je na strzępy, wplata w długie wodorosty i

wyrzuca na piasek, jako ostrzeżenie dla żywych.

Chcemy zostać przyjaciółmi – ja i młody pastor z Hiddensee.
Idziemy kamienistym wybrzeżem okryci gumowymi płaszczami.

Morze wytrąca nam każde słowo z ust,
gdy próbujemy przekrzyczeć jego łoskot.

Rzuca nam pod nogi połamane muszle w kiściach wodorostów.
O czymś się zapewniamy nawzajem, nawzajem się nie słysząc.

List z Werony

Cała jesteś jak najlepsze zdanie i mógłby cię wymyślić
Marcel Proust, dotknąwszy pozłacaną stalówką. A to zdanie
tworzy we mnie nieustanny zamęt, bo nie potrafię sobie przypomnieć,
gdzie już je słyszałem.

Byłaś w nim jak dziewczyna do wzięcia i jak rubinowa wnęka.
Widziałem cię nad stawem, gdy zrzucałaś z ramion czaple pióra.
Na szczęście nikt nie wydrapał twego imienia w *chiostro* Cappucinich,
gdzie skośnookie, negroidalne i nordyckie Giulietty uwieczniały się
z zapałem na marmurowych kolumnach.

Zdanie na twój temat pozostanie bez interpretacji, jak czujna
kuropatwa z różanobrązowej intarsji w Santa Maria in Organo:
Na tle płynącego orzechowym nurtem Adige odwraca zgrabnie łebek
W stronę, skąd dolatuje podejrzany szelest; jakby z zakrystii, gdzie
skrzypnęły drzwiczki otwieranego kredensu. W tym czasie
zgrabiałymi z zimna palcami może mocujesz się właśnie z
zamrożonym kurczakiem.

Henryk Czubała

Zdanie długie jak oddech

Dezalienacyjnej i transcendującej mocy poetyckiego marzenia dają świadectwo szczególnie wyraźnie wiersze publikowane obok, w Galerii Konspektu, w których protokolarne zdania przekształcają się w zapis pragnienia bliskości i współodczuwania. W wierszach Andrzeja Dróżdża dominuje sytuacja komunikacji niespełnionej, niemożliwość uzyskania satysfakcjonującej odpowiedzi emocjonalnej bez względu na to, czy jest to kobieta, uczeń czy... ziemniak.

Obfitym źródłem lirycznych przeżyć jest tu często groteskowe lub humorystyczne odczucie nieprzenikalności świata, niewspółmierności bytów, uczuć, zdarzeń i zachowań. Przeżycia te wyrażane są w prozaicznych w swej budowie, obfitych i soczystych zdaniach, które nawet nie są metaforami, lecz ich sugestiami: jednocześnie paralelizmami i kalamburami zdarzeń słownych i życiowych. To nie metafora i nie porównanie są tu podstawowymi środkami poetyckimi, lecz — dowcipna syntagma prozaicznego wypowiedzenia lub wersu. Albowiem w swoich utworach Dróżdż demonstruje epicki dystans wobec świata, a owo oddalenie, podglądanie i zjadliwe opowiadanie jest prawie reżyserowaniem zdarzeń. Nieustanne szukanie metafizycznego sensu w czynnościach codziennych jest równie naturalną skłonnością wyobraźni tego poety i funkcją jego poetyckich technik.

Zdanie długie jak oddech — ta miara wyznacza rytm, w którym pracuje wyobraźnia Dróżdża. Pojawiają się w nim rozświetlone i uwznioślone przedmioty i zdarzenia peryferyjne, często kostyczne obserwacje i lokalne szczegóły, których uroda polega na tym, iż wolne są od jakiejkolwiek programowej intencji — od skłonności do moralizatorskich uogólnień. Poeta opanował świetnie sztukę doboru i wykorzystania symboli codzienności. W swoich wierszach dba o konkrety, które czasem poetycko uwzniośla i uniwersalizuje tworząc piękne malarskie obrazy. I naprawdę nie wiem, czy jest to dziedzictwo Walta Whitmana — jego upodobania do codzienności i „prostego" człowieka — czy bardziej wpływ Williama Carlosa Williamsa. A może jest to „szkocki" dar obserwacji i stylistyka autora *Terry Street* — Douglasa Dunna, kronikarza biednych ulic w Hull?

Utwory Dróżdża ku poezji Williamsa zbliża zapewne ironiczna metamorfoza konkretu, jako wynik zastosowania tej amerykańskiej techniki powiększenia... Williams powiadał bowiem: to co lokalne jest uniwersalne. W swoich lirycznych stopklatkach i migawkach nawiązujących do poetyki scenariusza filmowego, korzysta z zasady *pars pro toto* bez jakiejkolwiek megalomanii, jego żywiołem jest raczej smętna i sardoniczna fabulacja, czasem — barokowy żart wyobraźni, jak w wierszu *Mucha*.

Dróżdż jednak rzeczywistość akceptuje — duch jego poezji jest afirmatywny, a nie kontestatorski.

Nowofalowa skłonność do instrumentalnego traktowania realiów i obserwacji społecznych jako symboli — rekwizytów poetyckich służących do wyrażenia politycznego zaangażowania — nie znajduje w poezji Dróżdża uznania; jego wiersze wolne są też od retorycznej lub metaforycznej ozdobności.

Najbardziej poruszają wyobraźnię czytelnika te utwory, w których dochodzi do głosu talent poety jako bezwzględnego i autoironicznego fabulatora, o czym czytelnik może przekonać się czytając tomik *Dzicy lokatorzy* (1984). I zapewne dzisiaj jest to ich najlepsza rekomendacja.

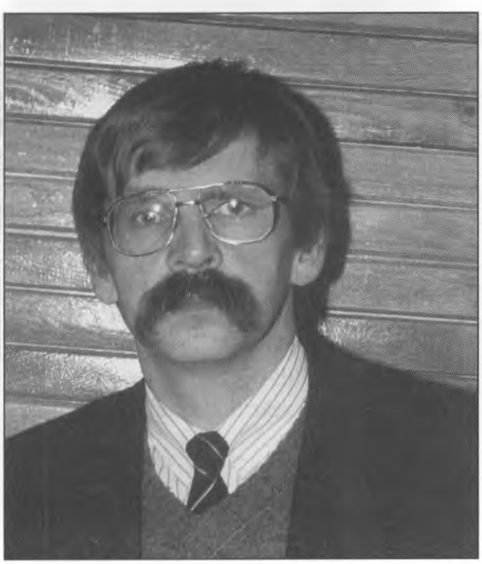
Henryk Czubała

Michał Zięba

Konopnicka — odchodzenie od stereotypów

Tadeusz Budrewicz, autor książki *Konopnicka. Szkice historycznoliterackie*, wyraźnie podkreśla we *Wstępie*, iż w swojej pracy dążył do ukazania tych aspektów twórczości poetki, które — jak styl, obrazowanie, formowanie się jakiegoś tekstu, czy niektóre przejawy recepcji, nie są dostatecznie rozpoznane w badaniach historycznoliterackich (s.5). T. Budrewicz jest badaczem literatury pozytywizmu, który śledząc na bieżąco rozwój badań nad życiem i twórczością Marii Konopnickiej, wie o niej prawie wszystko. Od niego pochodzą najbardziej ważkie propozycje metodologiczne dotyczące analizy i interpretacji utworów poetki. W swoich pracach stara się pokazać Konopnicką „bez patosu i sztampy, ale i bez pobłażliwego uśmiechu".

Na tom składa się 10 tekstów dotyczących biografii, twórczości i recepcji autorki *Roty*, w części znanych już uczestnikom konferencji naukowych poświęconych Konopnickiej (np. w Krakowie, Suwałkach, Żarnowcu), gdzie były przedstawiane jako referaty, a następnie publikowane w księgach pamiątkowych sesji lub w czasopismach naukowych. W omawianej książce zostały zaprezentowane w wersjach zmienionych, uwzględniających aktualny stan badań nad Konopnicką. Niektóre szkice otrzymały nowe, atrakcyjne tytuły, cztery teksty publikowane są po raz pierwszy.



Fot. Mieczysław Więcławek

Tadeusz Budrewicz

Tom otwiera barwny szkic jubileuszowy *Zacna, znana, zakochana... Nad biografiami Konopnickiej* przygotowany z okazji 150. rocznicy urodzin poetki. Autor śledząc krytycznie to, co w ciągu ostatniego ćwierćwiecza napisano o Konopnickiej, zatrzymując się dłużej przy pracach ważniejszych (np. M. Szypowskiej, J. Baculewskiego, M. Dobrowolskiego) dostrzega przesunięcie się zainteresowań czytelniczych z jej poezji na prozę oraz wyraźny wzrost zainteresowania biografią Konopnickiej.

Budrewicz wyjaśnia znaczenie pojęć: etykieta, biogram, biografia. Zestawiając określenia nadawane poetce przez autorów opracowań, ukazuje ewolucję poglądów historycznoliterackich, prezentuje nowy styl polemiki prowadzonej na płaszczyźnie słownictwa (terminologia), składni i kompozycji. Ustala przyczyny „etykietowania" poetki (np. „pieśniarka ludu", „pieśniarka niedoli"), określa emocjonalny, subiektywny charakter etykiet mający wpływ na odbiór czytelniczy. Z kolei, analizując szczegółowo, wręcz pedantycznie (wyliczenia statystyczne) biogramy Konopnickiej i w wielu przypadkach dokonując istotnych ustaleń, stwierdza, że służą one głównie celom wychowawczym, upowszechniając określony wzór osobowy, co oznacza, że „nie utrzymują się — jak to określa autor — w poetyce «czystej» informacyjności" (s. 21).

Biografie Konopnickiej Budrewicz interpretuje w takiej konwencji, która pozwala mu lekko i dowcipnie prostować nieścisłości, zajmować stanowisko wobec obiegowych opinii i plotek (np. że poetka była osobą kochliwą).

Lekki ton przekazu znika w artykule *Słowacki w oczach autorki „Roty"*. Jest to wnikliwe, nowoczesne studium o krzewieniu przez poetkę kultu Słowackiego (np. na łamach „Świtu" w latach osiemdziesiątych). Budrewicz pisze o wpływie autora *Kordiana* na twórczość

poetycką Konopnickiej, zwraca również uwagę na zawarte w jej tekstach opinie na temat Słowackiego. Szczególnie część rozprawy pt. *Słowacki w krytycznoliterackich pracach Konopnickiej* daje wzorcową eksplikację tekstów poetki.

Właściwościom języka artystycznego Konopnickiej poświęcił Budrewicz szkic *Niektóre cechy stylu.* Jako wybitny znawca stylu pisarzy okresu pozytywizmu (m.in. książka *„Lalka". Konteksty stylu* 1990) tropi i prostuje sprzeczne sądy dotyczące stylistycznych aspektów twórczości Konopnickiej; podkreśla, że szczególny talent naśladowczy, jakim była obdarzona, pozwalał jej bez trudu posługiwać się trzema wzorcami stylistycznymi występujące w poezji romantycznej: ludowym (gwara, folklor), historycznym oraz biblijnym.

W jeszcze inny klimat wprowadza czytelnika artykuł *Uwagi o pejzażu w poezji Konopnickiej,* z którego wynika, że na początku XX wieku Konopnicką jako autorkę tekstów o polskim pejzażu ceniono wyżej od Mickiewicza (s. 72). Jej utwór *Ziemie polskie. Krajobraz,* napisany prozą poetycką, cieszył się ogromnym uznaniem. W liryce dla dorosłych autorka eksponuje swoiste cechy polskiego krajobrazu — „bliskie sercu realia", które miały wpływ na patriotyczne postawy czytelnika. Rodzimy pejzaż opisuje poetka realistycznie dobierając określenia działające na różne zmysły. Natomiast w pejzażach „ziem cudzych", doświadczanych podczas zagranicznych podróży, dostrzega Budrewicz zbliżenie do konwencji romantycznej tęsknoty za ziemią ojczystą, która widziana z oddali przybiera wymiar symboliczny. W wierszach dla dzieci pejzaż ojczysty służy poetce głównie do budzenia pogodnych i radosnych odczuć (s.75).

Do *Ziem polskich,* utworu, który — jak pisze Budrewicz — był obok *Śpiewów historycznych* J.U. Niemcewicza i *Pieśni o ziemi naszej* W. Pola najczęściej cytowany w okresie niewoli, wraca autor tomu w erudycyjnym studium: *Poetycka lekcja ojczystej geografii* uzasadniającym jego wartości patriotyczne i dydaktyczne. Odsłania głęboką genezę utworu, pokrewieństwo z modernistyczną prozą poetycką, objaśnia sposób widzenia pejzażu przez pisarkę, której zależało na zdefiniowaniu duchowej istoty polskiej ziemi i ludu.

Tadeusz Budrewicz swobodnie porusza się po literaturze związanej z tematem, wyjaśnia ideę integracji człowieka i terytorium uwarunkowaniami przyrodniczo-historycznymi; szczegółowo analizuje styl utworu; prowadzi studia tekstologiczno-genetyczne.

Utwór *Jan Hus* M. Konopnickiej posłużył Budrewiczowi do przeprowadzenia „pokazowej" lekcji tekstologii, naukowego dochodzenia do źródeł tekstu i jego eksplikacji. W studium *Poetka przed obrazem Brožika* ukazuje trafność interpretacji ideowo-artystycznej dzieła sztuki malarskiej (obraz czeskiego malarza z drugiej połowy XIX wieku), dokonanej w utworze poetyckim przez Konopnicką. Autor szkicu wykazując znajomość nie tylko zagadnień historycznych, lecz i malarstwa historycznego XIX wieku, analizuje i uzupełnia historycznoliterackie konteksty utworu, a także jego recepcji.

Wzorem warsztatu edytora-tekstologa może być także studium *Z listów o wierszach poetki.* Opierając się na źródłach biograficznych (listy, autografy) ustala i przytacza Budrewicz m.in. niektóre fakty związane z pogrzebem poetki (m. in. wyjaśnia, dlaczego nie doszło do planowanego złożenia jej prochów na Skałce). Autor stwierdza, że dzieje recepcji dorobku Konopnickiej nie są możliwe do odtworzenia bez komentarza krytycznego. Pokazuje na przykładach, jak taki komentarz ma wyglądać. Podkreśla ogromną wartość poznawczą źródeł.

Studium *Z chłopa Piast (*O *Panu Balcerze w Brazylii)* jest dowodem na to, że autor nie boi się powracać do tematów, które mogłyby się wydawać wyczerpane, a także badać utwory, które przestały fascynować zarówno literaturoznawców, jak i zwykłych czytelników (bo kto dzisiaj czyta *Pana Balcera?*).

Dysponując nowym materiałem, jakim są *Listy emigrantów z Brazylii i Stanów Zjednoczonych,* stawia pod znakiem zapytania wiarygodność głównego informatora poetki — Jó-

zefa Balcerzaka. Listy weryfikują mit chłopa--Piasta-emigranta-bojownika stworzony przez Konopnicką w poemacie po to, by wynieść lud do godności narodu (s.131). *Pan Balcer* — zdaniem Budrewicza — jest zwieńczeniem wielu utworów poświęconych polskiemu ludowi, testamentem wiary i myśli poetki. Jego syntezą i skutkiem stanie się *Rota*.

Opublikowany w tomie referat *Stanowisko Koszałka Opałka w dziejopisarstwie polskim* przygotowany na sesję naukową w Suwałkach w stulecie wydania baśni Konopnickiej jest erudycyjną zabawą autora, wnikliwym studium o kronikopisarstwie polskim i historiografii pozytywistycznej. Przestrzeń baśni otwiera przed badaczem ogromne możliwości w tym zakresie, a stwierdzenie zbieżności historiografii neoromantycznej z poglądami Konopnickiej wydaje się być bardzo śmiałe.

Tom zamyka tekst: *Konopnicka na lekcjach języka polskiego w roku szkolnym 1991/92*, na pozór jakby naddany i nie pasujący do pozostałych szkiców. Ale przy bliższym wejrzeniu — w pełni umotywowany — przede wszystkim jako refleksja nad obecnością Konopnickiej w szkolnej polonistyce. Znawcę dorobku Konopnickiej niepokoi fakt, że jej twórczość, będąca — jak uważa m.in. Tadeusz Bujnicki — istotnym ogniwem między romantyzmem a modernizmem, jest tak mało obecna w podręcznikach szkolnych. A przecież jej utwory są niezwykle cennym materiałem do wykorzystania na lekcjach języka polskiego, i to na wszystkich etapach rozwoju ucznia.

Mimo różnych wątków obecnych w szkicach, jakie gromadzi tom Tadeusza Budrewicza, zestawienie prac nie jest tu przypadkowe. Autor przyjął słuszną zasadę, że różnorodność wcale nie musi oznaczać braku spójności, przeciwnie — jest to sposób na ukazanie bogatego obrazu możliwości badań nad Konopnicką. A to jest równoznaczne z rozbiciem wielu stereotypów, które zniechęcają do kontaktu z jej twórczością. W tym właśnie dostrzegam największy walor książki Budrewicza, który nie usiłuje nas za wszelką cenę przekonać, jak wielką pisarką była Konopnicka, ale poprzez bogactwo rozpatrywanych zagadnień pokazuje, że twórczość Konopnickiej broni się sama, a on jej tylko w tym pomaga.

Michał Zięba
Instytut Bibliotekoznawstwa
i Informacji Naukowej
Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Tadeusz Budrewicz, *Konopnicka. Szkice historycznoliterackie*, Prace Monograficzne nr 295, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, 177 s.

Fot. Mieczysław Więcławek

Józef Szocki

Halina Kosętka

Z historii księgozbiorów polskich XIX wieku

Domowy świat książek. Wybrane księgozbiory polskie w XIX wieku — to tytuł najnowszej książki Józefa Szockiego wydanej przez Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Autor należy do znanych bibliologów, którzy od lat z pasją podejmują badania nad księgozbiorami, zwłaszcza domowymi (prywatnymi), wybitnych przedstawicieli polskiej nauki i kultury. Ale też i zbiorami bibliotek, księgarń, prywatnych wypożyczalni. Pozwala

to przybliżyć warsztat pracy i zainteresowania, zwłaszcza naukowe, właścicieli zbiorów. Ale nie tylko. Pozwala także przybliżyć epokę, w której żyli i tworzyli, dostarczyć cennych informacji na temat kultury książki w tamtym czasie i jej zasięgu terytorialnym.

Książka składa się z wprowadzenia *Od autora* i pięciu studiów. Autor rozpatruje księgozbiory, można rzec, z kilku punktów widzenia. Ukazuje źródła, z których korzystał, życie i działalność właściciela, strukturę formalną księgozbioru, zawartość treściową i charakterystykę oraz jego losy. Każde studium kończy się podsumowaniem, co w tego typu pracach jest cenne i przydatne.

Pierwsze studium poświęcone jest księgozbiorowi Józefa Szujskiego (1835–1883), wybitnego historyka pochodzącego z Tarnowa, profesora UJ, pisarza, tłumacza, działacza społeczno-politycznego. Księgozbiór ten — jak wynika z prezentacji — jest bogaty zarówno liczebnie, jak i tematycznie (z przewagą książek historycznych — co ma swoje uzasadnienie), wspaniale odzwierciedla zainteresowania Szujskiego, ukazuje jego bogaty, dobrze zorganizowany warsztat naukowy.

Następne studium informuje o zbiorach domowych galicyjskiego ziemianina, działacza politycznego, emigranta powstania listopadowego, Jana Kantego Podoleckiego (1800–1855). Znalazły się w nim ambitne pozycje nie tylko polskojęzyczne, ale i w języku łacińskim, francuskim, niemieckim, włoskim, również 17 rękopisów, zbiory graficzne i czasopisma. Można więc wnioskować, że Podolecki nie gromadził książek przypadkowych, ale przyświecał mu cel gromadzenia literatury profesjonalnej.

Trzecie studium dotyczy księgozbioru Józefa Przyborowskiego (1823–1896), filologa, historyka, językoznawcy, profesora Szkoły Głównej Warszawskiej prowadzącego kurs gramatyki języka polskiego i jednocześnie dyrektora Biblioteki Głównej, a później Biblioteki Ordynacji Zamoyskich. Autor obszernie charakteryzuje księgozbiór, na który składa się bogata literatura polska i obca wchodząca w skład kanonu lekturowego kolejnych okresów literackich, a także: historiografia, językoznawstwo, księgoznawstwo, prawo, filozofia, teologia i inne dziedziny wiedzy. Jest to ciekawy przykład warsztatu naukowego historyka literatury, którego można dzisiaj tylko pozazdrościć.

W dalszej części pracy autor ukazuje księgozbiory znakomitych w kulturze polskiej osobistości: Józefa Dobka Dzierzkowskiego, Józefa Ignacego Kraszewskiego, Ignacego Łosia i Stanisława Starży Wronowskiego.

Po zaprezentowaniu sylwetek właścicieli zbiorów autor przedstawia stan badań nad księgozbiorami i same księgozbiory, które są niezwykle cenne i bogate, dokonuje ich porównań i ukazuje ich losy. Różniły się one liczebnością, różnorodnością tematyczną, co wynikało przecież z intencji właścicieli, jakimi mogły być chęć mecenasowania kulturze narodowej lub wykorzystania ich jako warsztatu pracy.

Uważam, że jest to rzetelne, gruntowne opracowanie. Całość kończą nieco odmienne od poprzednich rozważania nad wykorzystaniem księgozbioru do zorganizowania czytelni dla polskiej ludności wiejskiej. Noszą one tytuł *Czytelnia Polska w Wygnance Górnej — księgozbiór i trud organizacyjny Kornela Ujejskiego*. Autor ukazuje jej działanie na tle przemian społeczno-politycznych na wsi galicyjskiej, co jest cenne dla ukazania rodzących się aspiracji oświatowych chłopów w tamtym okresie, przemian w oświacie ludowej i lepszego zrozumienia tych problemów. W tym kontekście Józef Szocki ukazuje Kornela Ujejskiego jako bibliotekarza i organizatora czytelni ludowej.

W omawianych przez autora księgozbiorach XIX-wiecznych uwidacznia się tendencja ich właścicieli do gromadzenia prac historycznych i literatury narodowej, co spowodowane było w znacznej mierze sytuacją społeczno-polityczną pozbawionej niepodległości Polski XIX wieku.

Książka była środkiem edukacji historycznej i patriotycznej dla Polaków z wszystkich trzech zaborów, nie pozwalającym zapomnieć o ojczyźnie i przyczyniającym się do krzewienia polskości.

Ciekawe byłoby zbadanie, w jakim stopniu omówione przez Szockiego księgozbiory

są reprezentatywne dla zbiorów tego rodzaju w całej XIX-wiecznej Polsce. Myślę, że mógłby to być temat następnej pracy, zwłaszcza, że i autora nurtuje to pytanie.

Książka Józefa Szockiego jest wartościowa poznawczo i z pewnością przyda się bibliologom, księgarzom, bibliotekarzom i studentom bibliotekoznawstwa, nauczycielom i wszystkim tym, którym bliski jest „świat książek".

Halina Kosętka
Instytut Bibliotekoznawstwa
i Informacji Naukowej AP

Józef Szocki, *Domowy świat książek. Wybrane krajobrazy polskie w XIX wieku*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, 168 s.

Czesław Banach

O nauczycielach przyszłej szkoły

Książka Józefa Kuźmy *Nauczyciele przyszłej szkoły* jest nowatorską pozycją w toczącej się dyskusji o reformie systemu edukacji w Polsce, w której głównym ogniwem jest szkoła, a podstawowym filarem tej wielkiej zmiany są nauczyciele: ich edukacja, rozwój zawodowy, osobowość i praca.

Do głównych zagadnień zaprezentowanych w książce składającej się z dwóch części: *Rozważania teoretyczne na temat nauczycieli przyszłej szkoły* i *Problematyka badawcza*, należą:

— wyzwania cywilizacyjne przyszłej szkoły (w tym demograficzne, ekologiczne i zdrowotne, etyczne i estetyczne),

— nauczyciele wobec kryzysu społecznego i edukacyjnego oraz rola nauczyciela jako animatora rozwoju osobowego uczniów w środowisku rodzinnym, ojczyźnianym i ogólnoludzkim,

— ewolucja orientacji pedeutologicznych w Polsce i wspieranie nauczycieli w ich rozwoju profesjonalnym,

— rozwój organizacyjny szkół i doskonalenie profesjonalne nauczycieli,

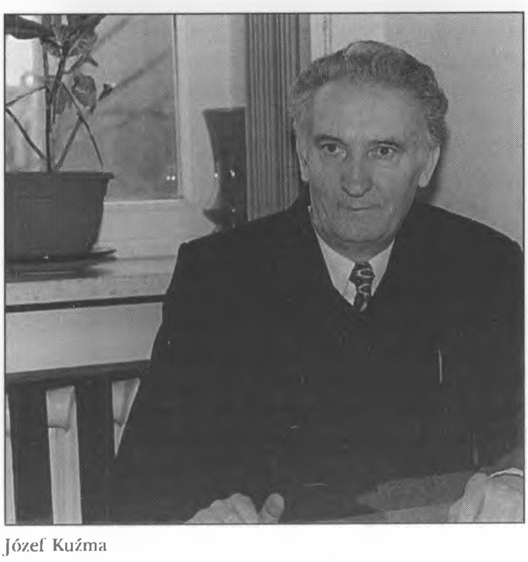
— nowoczesna szkoła i obraz nauczycieli przyszłej szkoły.

Książka Józefa Kuźmy mieści się w nurcie badań pedeutologicznych o szerokim kontekście humanistycznym opartym na idei odrodzenia człowieka — w sensie intelektualnym, moralnym i kulturalnym, człowieka wewnętrznie harmonijnego, a zarazem wielowymiarowego. Autor wykorzystuje — w spojrzeniu na nauczyciela i szkołę, polską i zagraniczną — myśl pedeutologiczną, psychologiczną, filozoficzną i socjologiczną. Dlatego jego praca może stanowić zachętę i podstawę do dalszych studiów nad procesami modernizacji szkoły, jako systemu organizacyjnego i środowiska społeczno-wychowawczego, a przede wszystkim do badań w obszarze edukacji nauczycielskiej oraz praktyki „szkoły przyszłości".

Praca stanowi pośrednio podsumowanie dotychczasowych badań pedeutologicznych autora i jest kontynuacją jego zainteresowań problematyką nauczyciela i szkoły.

Przedmiotem rozważań i badań są nauczyciele przyszłej szkoły: ich edukacja, zadania wynikające z reformy edukacji oraz ich obraz i wzorzec.

Autor przedstawia rozważania na podstawie badań empirycznych, diagnostyczno-projekcyjnych przeprowadzonych w latach 1995–1999 oraz w oparciu o studia literatury związanej z problematyką pedeutologiczną i szkolną. Badaniami objęto aż 58 szkół,


Fot. Mieczysław Więcławek

Józef Kuźma

głównie podstawowych. Dlatego w środowisku pedagogów i polityków oświatowych oraz samych nauczycieli książka ta znajdzie zapewne żywy oddźwięk.

Autor wprowadził w badaniach metody sondażu diagnostycznego i techniki pochodzące z „burzy mózgów" i zastosował je do trzech obszarów tematycznych:

— nowoczesnej szkoły w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców,

— obrazu nauczycieli przyszłej szkoły w opinii uczniów, rodziców i kadry pedagogicznej,

— probabilistycznego wzorca nauczycieli przyszłej szkoły na podstawie obrazu własnego przyszłych nauczycieli, opinii uczniów i rodziców.

Zasadniczym walorem książki — obok cennej strony teoretycznej — jest analiza opinii trzech środowisk: nauczycieli, uczniów i rodziców na temat nowoczesnej szkoły, obrazu nauczycieli przyszłej szkoły oraz ich wzorców. Może ona więc być przydatną dla rozwoju teorii pedeutologicznej, praktyki edukacji nauczycielskiej i funkcjonowania nauczycieli w zawodzie.

Jestem przekonany o znaczącej przydatności tej książki dla uczelni kształcących nauczycieli, pracowników naukowych i studentów oraz instytucji i organizacji doskonalenia nauczycieli. Praca ta powinna także zainteresować wielu nauczycieli praktyków, zwłaszcza ze szkół objętych badaniami. Monografia jest ważna informacyjnie, wzbogacona ilustracjami i napisana z emocjonalnym zaangażowaniem, zachęca do refleksji i dyskusji oraz podejmowania działań innowacyjnych. Oceny, refleksje i wnioski prezentowane przez autora mogą i powinny być użyteczne dla racjonalnych i śmiałych zmian w edukacji nauczycielskiej oraz w obecnej i przyszłej szkole.

Czesław Banach
Akademia Pedagogiczna w Krakowie

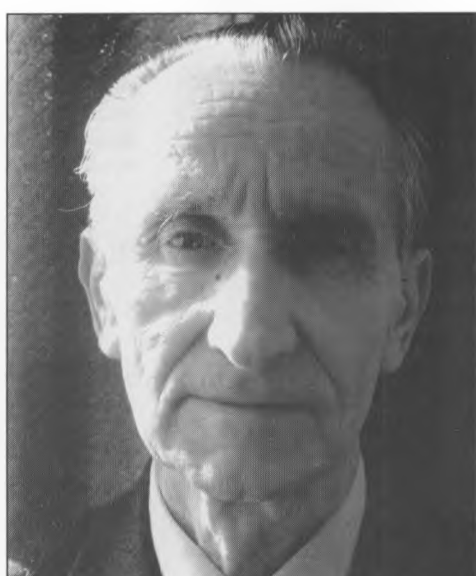
Józef Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, 254 s.

Marian Śnieżyński

Z czym w wiek XXI?

Na rynku wydawniczym ukazała się kolejna interesująca publikacja naszego znakomitego pedagoga Czesława Banacha pt. *Z polską edukacją w XXI wiek — wyzwania i zadania*. Studiując to opracowanie, po raz kolejny czytelnik przekonuje się, jak bardzo autorowi leży na sercu nasza oświata, jak dalece się z nią identyfikuje, z jaką troską, dociekliwością i wnikliwością analizuje wzloty i upadki naszej wkraczającej w XXI wiek edukacji. Kładąc na szali swoich rozważań zarówno to, co jest warte akceptacji, zasługujące na szczególne wyróżnienie, jak i to, co należy poddać krytyce, z czym trudno się zgodzić — daje dowód obiektywizmu wysuwanych przez siebie sądów i prezentowanych poglądów.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza traktuje o wyzwaniach współczesnej cywilizacji i transformacji ustrojowej w Polsce. Profesor posługując się metodą analityczno-syntetyczną, potrafił znakomicie wydobyć z wielości opracowań i raportów najcenniejsze myśli, nadając im formę zwięzłych tez ubogaconych własnymi przemyśleniami i refleksjami.



Fot. Mieczysław Więcławek

Czesław Banach

Ponieważ autor jest mistrzem aforyzmu i sentencji, stąd też owe refleksje często przyjmują taką postać, jak chociażby: „Edukacja powinna zbliżać uczniów i studentów do problematyki szans i zagrożeń, nadziei i lęków, które są pochodną odkryć naukowych i mogą zmienić świat materialny, przyrodniczy i ludzki w sposób trudny do przewidzenia". Profesor nie byłby sobą, gdyby przynajmniej części swojego opracowania nie poświęcił tego typu sentencjom. Druga część książki, będąca zbiorem wybranych myśli o oświacie i edukacji, zawiera interesujące cytaty z różnych raportów edukacyjnych i co celniejsze myśli polskich i zagranicznych uczonych. Wszystkie one dotyczą oczywiście nauki i edukacji szkolnej.

Polecam gorąco tę publikację.

Marian Śnieżyński
Instytut Nauk o Wychowaniu
Akademii Pedagogicznej w Krakowie

Czesław Banach, *Z polską edukacją w XXI wiek — wyzwania i zadania*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000, 64 s.

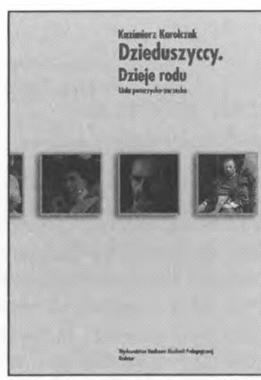
Nowości Wydawnictwa Naukowego Akademii Pedagogicznej

przedstawia Jolanta Bartosz

ul. Studencka 5
31-116 Kraków
tel./fax (012) 430-09-83
tel. (012) 422-00-44 w. 301
http://www.wsp.krakow.pl/wydawnictwo
e-mail: wydawnictwo@wsp.krakow.pl

KAZIMIERZ KAROLCZAK
Instytut Historii

Dzieduszyccy. Dzieje rodu
Linia poturzycko-zarzecka



Studium stanowi wręcz unikatowe, piękne w formie i treści dzieło zasługujące na najwyższe uznanie. Żadne ze znanych mi opracowań historycznych nie podejmowało tak ambitnie nakreślonego tematu. Wierzę, że książkę tę będzie się czytać w szerokim kręgu odbiorców. Nic tu ze łzawej, sztucznie podbarwionej opowieści! Jest wiele realiów polskiego życia w minionych dwóch stuleciach, widzianego przez pryzmat zasłużonego dla Polski rodu.

Ryszard Kołodziejczyk, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce

Na świetnie zarysowanej panoramie historii Polski Autor niezwykle interesująco nakreślił losy rodu Dzieduszyckich, rodziny wielce zasłużonej dla naszej cywilizacji i kultury w ciągu ostatnich dwóch stuleci. Studium oparte jest na niezwykle solidnej podstawie źródłowej (m.in. zbiory archiwalne Ukrainy), uzupełnionej bezpośrednimi relacjami członków rodu Dzieduszyckich. Cennym uzupełnieniem pracy są liczne tablice genealogiczne, ilustracje i indeksy.

ZAWARTOŚĆ: I. Korzenie; II. Podstawy pod wyniesienie rodu; III. Na szczycie; IV. Stabilizacja i wojna; V. Niepodległość i upadek

ZAKRES TEMATYCZNY: historia Polski, biografie, wspomnienia

format B5, 332 s. + 88 ilustr. + 7 tablic genealog., Prace Monograficzne nr 298

MAREK WILCZYŃSKI
Instytut Historii

Germanie w służbie zachodniorzymskiej w V w. n. e. (studium historyczno-prosopograficzne)

Praca jest samodzielnym, doniosłym osiągnięciem badawczym, liczącym się wkładem w naukę światową, widomym dowodem utrzymywania z nią łączności przez naukę polską. Zachowa na długo wartość nie tylko materiałową. Może wreszcie pod wieloma względami służyć wzorem dla podobnych opracowań.

Jerzy Strzelczyk, UAM, Poznań

Przedmiotem pracy jest prosopografia osób germańskiego pochodzenia w służbie państwa rzymskiego, przede wszystkim w armii. Książka składa się z części opisowej i materiałowej, zawierającej 59 biogramów ułożonych w kolejności alfabetycznej.

ZAWARTOŚĆ: Zarys dziejów cesarstwa zachodniorzymskiego w latach 395–497; Organizacja armii rzymskiej w V w. na Zachodzie; Germanie w stopniu magistra militum i patrycjusza na Zachodzie w V w.; Buccellarii — jeden z elementów rosnącej władzy elity wojskowej; Zasady zawierania *foedus* i miejsce *foederati* w rzymskim systemie wojskowym; Przynależność religijna Germanów w służbie zachodniorzymskiej w V w.; Germanie w służbie zachodniorzymskiej w V w. a rzymska arystokracja wojskowa i rodowa; Romanizacja Germanów w służbie zachodniorzymskiej w V w.; **Biogramy**

ZAKRES TEMATYCZNY: historia starożytna, biografie, wojskowość

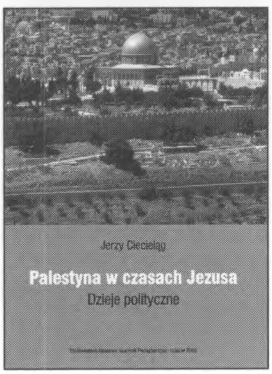
format B5, Prace Monograficzne nr 299

JERZY CIECIELĄG
Instytut Historii

Palestyna w czasach Jezusa. Dzieje polityczne

Mało kto decyduje się podejmować temat tak wzbudzający emocje i namiętności. Dlatego należy wyrazić zadowolenie, że Jerzemu Ciecielągowi udało się pominąć ideologiczne i emocjonalne uwarunkowania. Praca wnosząca interesującą wizję politycznych przemian Palestyny napisana jest ładnym językiem, miejscami jest nawet ekspresyjna literacko. To silny atut.

Lesław Morawiecki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów



Autor, opierając się głównie na źródłach, a także na bogatej literaturze przedmiotu, opisuje instytucjonalne i historyczno-ustrojowe dzieje Palestyny. Praca obejmuje szeroki wachlarz czasowy — od śmierci Heroda Wielkiego (4 r. przed Chr.) do końca rządów Agrypy II (100 r. po Chr.).

ZAWARTOŚĆ: I. Źródła, II. Od królestwa klienckiego do prowincji, III. Prowincja Judea, 6–41 po Chr., IV. Panowanie Heroda Agryppy I, 41–44 po Chr., V. Prowincja Judea, 44–66 po Chr.; Dodatki

ZAKRES TEMATYCZNY: historia starożytna, numizmatyka, historia religii

format B5, Prace Monograficzne nr 285

FRANCISZEK LEŚNIAK (red.)
Instytut Historii

Podróże po historii.
Studia z dziejów kultury europejskiej

Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Grzybowskiemu. Oprócz przedstawienia sylwetki i pełnej bibliografii prac Jubilata zawiera 32 artykuły o różnorodnej tematyce i szerokim zasięgu chronologicznym. Wśród autorów znaleźli się m.in.: K. Baczkowski, H. Samsonowicz, M. Bogucka, K. Targosz, A. Wyczański, K. Karolczak, B. Popiołek, F. Leśniak, F. Kiryk, H. Żaliński.

ZAWARTOŚĆ: I. Monarchie i monarchowie; II. Ideologie; III. Peregrynacje; IV. Rodzina; V. Makro i mikro historie

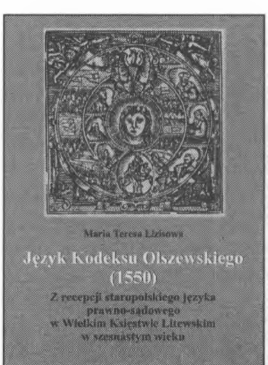
ZAKRES TEMATYCZNY: historia powszechna, historia Polski, historia idei, kultura

MARIA TERESA LIZISOWA
Instytut Filologii Polskiej

Język *Kodeksu Olszewskiego* (1550)
Z recepcji staropolskiego języka prawno-sądowego w Wielkim Księstwie Litewskim w szesnastym wieku

Profesor Maria Lizisowa należy bez wątpienia do grona najwybitniejszych znawców języka kancelaryjnego w Wielkim Księstwie Litewskim. Od lat konsekwentnie penetruje ten bardzo ważny i niezwykle interesujący obszar badawczy, czego wyrazem są liczne, cenione powszechnie publikacje. Najnowsza praca stanowić będzie ważną lekturę dla badaczy historii języków słowiańskich, a także wzór opracowania, które umiejętnie i w sposób pogłębiony prezentuje kształtowanie się kancelaryjnej odmiany języka w złożonych warunkach etnicznych, politycznych oraz kulturowych.

Zdzisława Krążyńska, UAM, Poznań



Autorka wszechstronnie charakteryzuje najstarszy zabytek polszczyzny na Litwie, czyli *Kodeks Olszewski*. Przedstawiając szczegółowo system prawa litewskiego, analizuje język *Kodeksu* — pod względem tekstologicznym, leksykologiczno-semantycznym, składniowym, morfologicznym i fonetycznym.

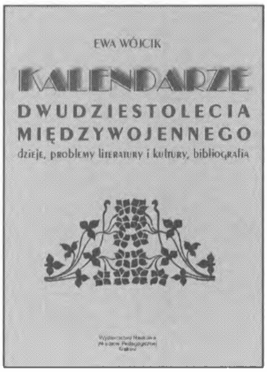
ZAWARTOŚĆ: I. W kręgu prawodawstwa litewskiego; II. Język Statutów litewskich; III. Analiza języka Kodeksu Olszewskiego; Słownik

ZAKRES TEMATYCZNY: językoznawstwo, lingwistyka, historia, prawo

format B5, 360 s., Prace Monograficzne nr 300

EWA WÓJCIK
Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

Kalendarze dwudziestolecia międzywojennego



Rozprawa Ewy Wójcik, wykonana bardzo rzetelnie i w sposób odkrywczy, stanowi pierwszą próbę kompleksowego przedstawienia szerokiej problematyki związanej z edycjami kalendarzy w XX-leciu międzywojennym. Może być podstawą do dalszych szczegółowych badań.

Maria Pawłowiczowa

Autorka zgromadziła obfity materiał bibliograficzny dotyczący polskich kalendarzy książkowych z lat 1918–1939, ujęła w tym również wiele druków kresowych, na przykład ze Lwowa, Wilna czy Łucka. Stworzyła zbiór 775 tytułów, dokonała ich analizy, a w szczególności rozważyła problemy kultury i literatury na ich łamach.

ZAWARTOŚĆ: I. Rozwój, typologia i problematyka kalendarzy w dwudziestoleciu międzywojennym, II. Bibliografia kalendarzy dwudziestolecia międzywojennego.

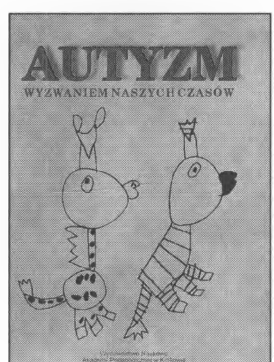
ZAKRES TEMATYCZNY: bibliografie, księgoznawstwo, czasopiśmiennictwo, literatura polska, kultura

format B5, 304 s., Prace Monograficzne nr 291

TADEUSZ GAŁKOWSKI, JOANNA KOSSEWSKA (red.)
Katedra Psychologii

Autyzm wyzwaniem naszych czasów

Książka stanowi uwieńczenie Międzynarodowej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Katedrę Psychologii AP i Krajowe Towarzystwo Autyzmu w grudniu 1998 roku. Pokazuje aktualny stan problematyki autyzmu, który wciąż stanowi wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. W zbiorze znalazły się zarówno artykuły zawierające teoretyczne propozycje rozumienia istoty, genezy i terapii wczesnodziecięcego autyzmu, jak i praktyczne próby pomocy medycznej, psychologicznej i pedagogicznej dzieciom autystycznym lub z cechami autyzmu i ich rodzinom.



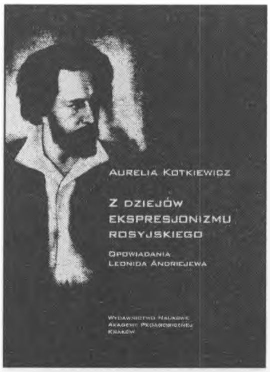
ZAWARTOŚĆ: I. Diagnozowanie zaburzeń autystycznych; II. Wczesna interwencja i terapia w autyzmie; III. Wychowanie i nauczanie osób z autyzmem; IV. Osoba z autyzmem i jej rodzina

ZAKRES TEMATYCZNY: psychologia, pedagogika, pedagogika specjalna, wychowanie, szkolnictwo

format B5, 240 s.

AURELIA KOTKIEWICZ
Instytut Filologii Rosyjskiej

Z dziejów ekspresjonizmu rosyjskiego.
Opowiadania Leonida Andriejewa



Rozprawa znamionuje wielką autorską wiedzę i kulturę, godną najwyższej pochwały, pozbawioną nonszalancji i ostentacji swobodę w poruszaniu się wśród gęstwiny problemów teoretycznych, a także — co nie bez znaczenia w pracach filologów — nieprzeciętne uzdolnienia literackie badaczki.

Krzysztof Cieślik, Uniwersytet Szczeciński

Autorka podejmuje zagadnienie ekspresjonizmu rosyjskiego na przykładzie opowiadań Leonida Andriejewa — cenionego w swoim czasie, lecz dziś nieco zapoznanego pisarza i dramaturga rosyjskiego doby modernizmu. Sytuuje prozę Andriejewa w kontekście zjawisk późniejszych, które zyskały miano ekspresjonizmu, bada związki ideowe pisarza z twórcami niemieckimi, odnajduje i ilustruje powinowactwa jego prozy z malarstwem, sztuką teatralną i filmową.

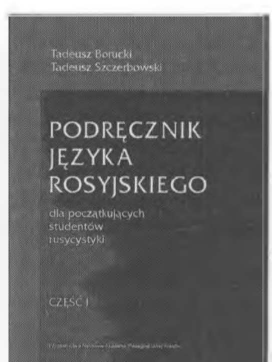
ZAWARTOŚĆ: Między tradycją a eksperymentem artystycznym; Ekspresjonizm europejski i jego wariant rosyjski: Bohater ekspresjonistyczny — wykładnia filozoficzna, Groteska ekspresjonistyczna, Synteza sztuk — malarstwo i sztuka słowa; Leonid Andriejew — preekspresjonista; Bibliografia

ZAKRES TEMATYCZNY: proza obca, historia i teoria literatury, historia sztuki, filologia rosyjska

format A5, 80 s., Prace Monograficzne nr 297

TADEUSZ BORUCKI
TADEUSZ SZCZERBOWSKI
Instytut Filologii Rosyjskiej

Podręcznik języka rosyjskiego
dla początkujących studentów rusycystyki, cz. I



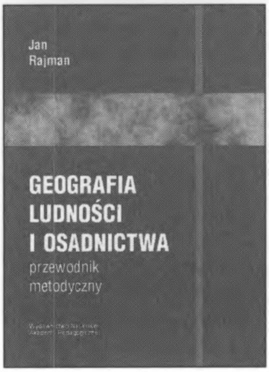
Pierwsza część podręcznika — *Podstawowe wiadomości o wymowie rosyjskiej* — obejmuje całokształt fonetyki rosyjskiej, zwłaszcza zagadnienia, które sprawiają najwięcej trudności Polakom; druga — *Podstawowy kurs języka rosyjskiego* — zawiera 13 jednostek obejmujących materiał leksykalno-gramatyczny. Każda jednostka składa się ze słowniczka, tekstu, gramatyki, fonetyki, ortografii, ćwiczeń utrwalających oraz idiomu. Do skryptu dołączono dwa testy sprawdzające stopień opanowania materiału.

ZAKRES TEMATYCZNY: nauka języków, lingwistyka, filologia rosyjska, językoznawstwo

format A5, 104 s.

JAN RAJMAN
Instytut Geografii

Geografia ludności i osadnictwa.
Przewodnik metodyczny



Przewodnik metodyczny przeznaczony przede wszystkim dla nauczycieli geografii zdobywających wiedzę w toku studiów zaocznych. Zawarto w nim syntetyczne omówienie wybranej problematyki ludnościowej i osadniczej, poruszanej na wykładach i ćwiczeniach. Podane informacje, definicje i przykłady mają z jednej strony umożliwić odpowiednie przygotowanie się do zajęć, z drugiej zaś ułatwić pracę samokształceniową opartą na wybranych pozycjach literatury przedmiotu.

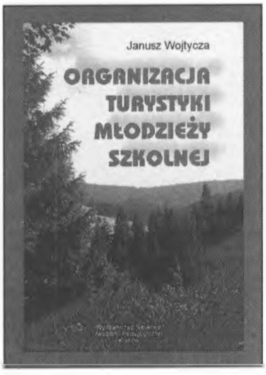
ZAWARTOŚĆ: Wprowadzenie; I. Przedmiot, zadania i metody geografii ludności i osadnictwa oraz jej miejsce w systemie nauk geograficznych; II. Zarys geografii ludności; III. Zarys geografii osadnictwa; Bibliografia

ZAKRES TEMATYCZNY: geografia, demografia, urbanistyka

format A5, 64 s.

JANUSZ WOJTYCZA
Katedra Pedagogiki

Organizacja turystyki młodzieży szkolnej



Podręcznik turystyki szkolnej adresowany głównie do studentów kierunków pedagogicznych, nauczycieli i opiekunów Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych. Podaje skrótowo najważniejsze wiadomości z zakresu organizacji turystyki młodzieżowej, uwzględniając w sposób szczególny tematykę i rolę wycieczek szkolnych jako istotnego elementu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Opracowanie dopełniają aneksy dotyczące podstaw prawnych turystyki, planu wycieczek w rozbiciu tematycznym, a także programu kształcenia organizatorów turystyki.

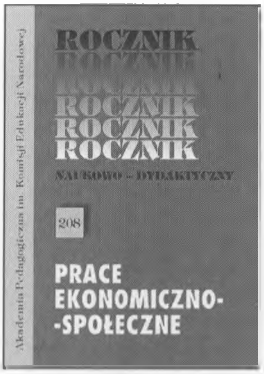
ZAWARTOŚĆ: 1. Zagadnienia ogólne; 2. Turystyka na terenie szkoły; 3. Formy aktywności krajoznawczo-turystycznej młodzieży; 4. Walory krajoznawcze i regiony turystyczne Polski; 5. Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży na wycieczkach; Aneks

ZAKRES TEMATYCZNY: geografia Polski, turystyka, organizacja i zarządzanie

format A5, 122 s.

Prace Ekonomiczno-Społeczne IX

WŁADYSŁAW WIC (red.)
Instytut Nauk Społecznych

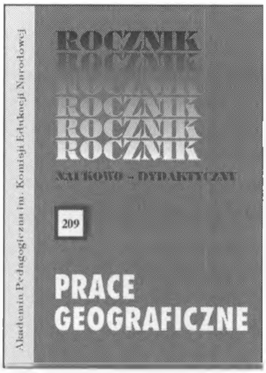


ZAWARTOŚĆ: W. Wic, *Socjaliści polscy wobec idei rewolucji w okresie zaborów (zarys problemu)*; A. Jaeschke, *Z publicystyki Zygmunta Zaremby w latach 1915–1918*; M. Rozwadowska, *Działalność społeczna Wojciecha Wiącka (1869–1944)*; E. Fogelzang-Adler, *Koncepcje ustrojowe Polskiej Ludowej Akcji Niepodległościowej (1939–1944)*; S. Kilian, *Ameryka w koncepcji polityki polskiej Tadeusza Bieleckiego*; M. Śliwa, *Idee polityczne opozycji antykomunistycznej w Polsce (1976–1989)*; M. Mikołajczyk, *Krytyka historii „partyjnej" jako motywacja i inspiracja twórcza. Drugi obieg lat 1977–1989 wobec historiografii oficjalnej*; K. Łabędź, *Zasadnicze kierunki zmian ustrojowych postulowanych w prasie NSZZ „Solidarność" w latach 1980–1981*; R. Marks, *Koabitacja we Francji. Teoria i praktyka koabitacji w literaturze polskiej*; M. Szmeja, *Nauczyciele jako kategoria socjologiczna. Przykład Śląska Opolskiego*; J. Pach, *Bezpośrednie inwestycje zagraniczne korporacji ponadnarodowych w krajach rozwijających się.*

format B5, 248 s., Rocznik Naukowo-Dydaktyczny AP, zeszyt 208

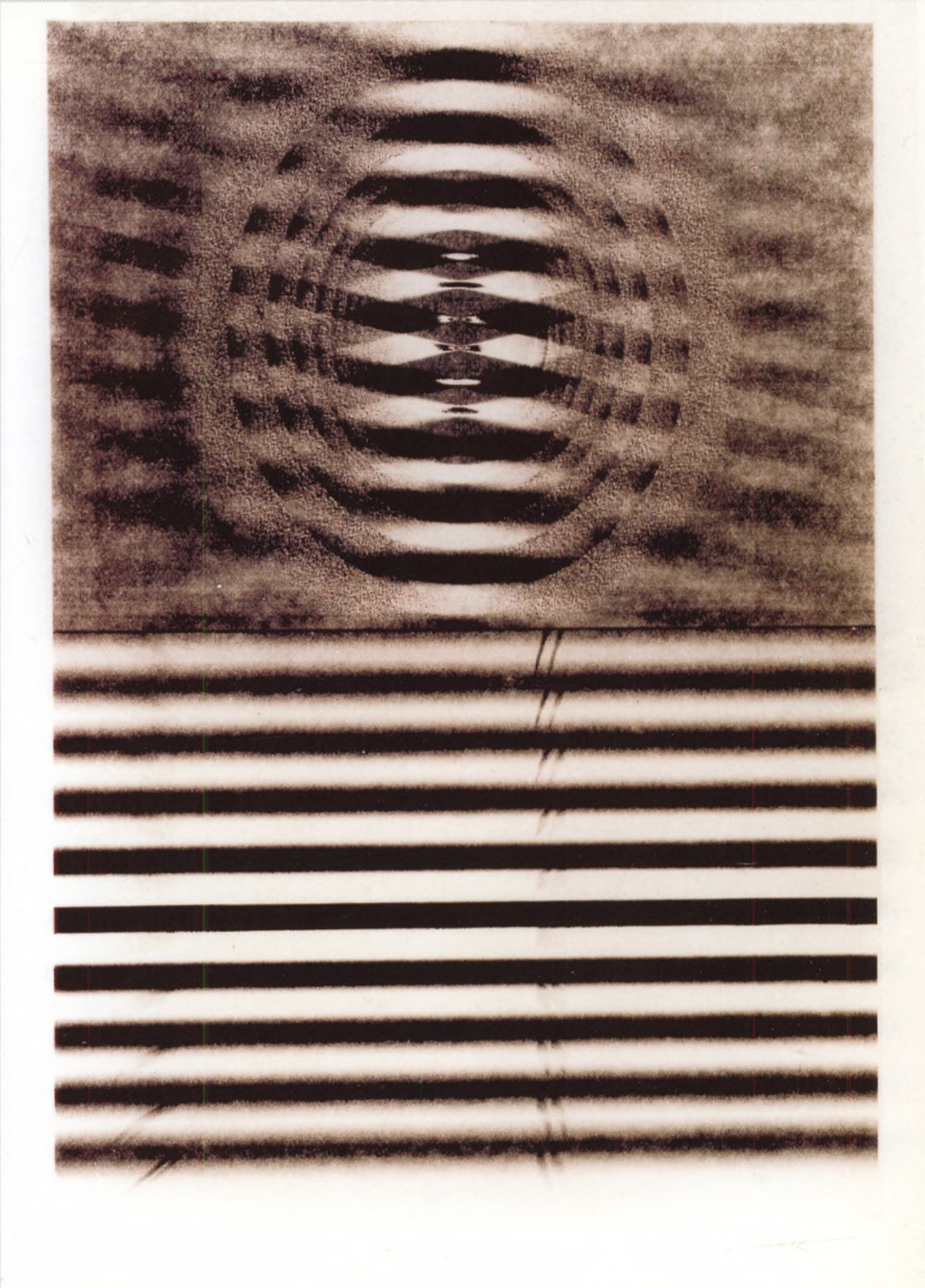
Prace Geograficzne XVIII

ZBIGNIEW ZIOŁO (red.)
Instytut Geografii



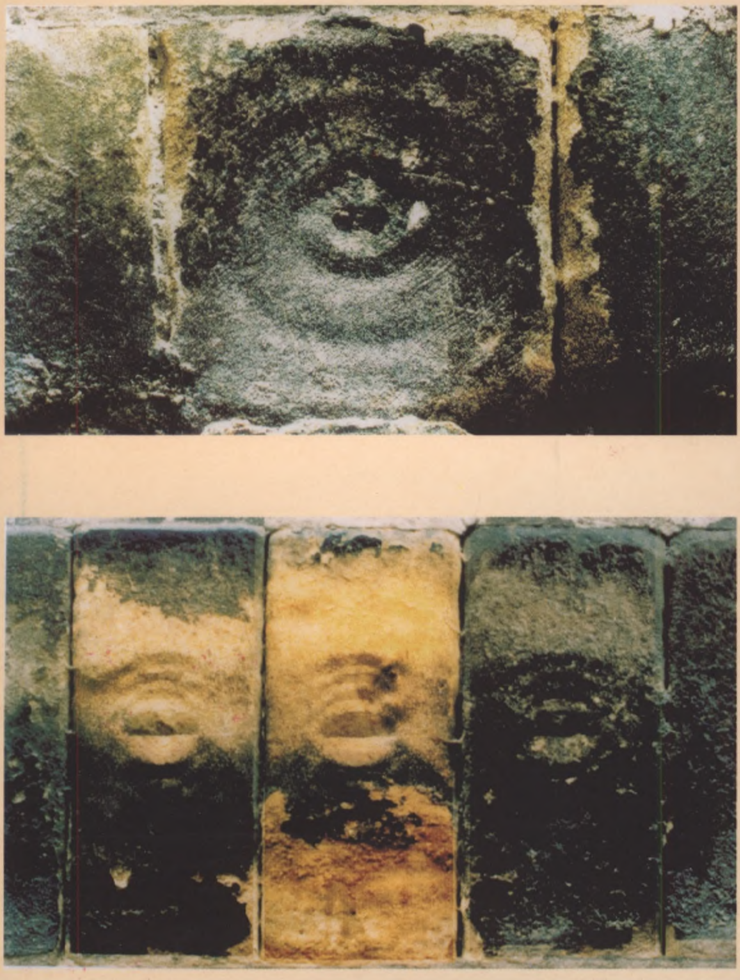
ZAWARTOŚĆ: J. Rajman, *Miejska sieć osadnicza województwa małopolskiego*; A. Kwiatek-Sołtys, *Przemiany demograficzne małych miast województwa małopolskiego w latach 1975–1997*; Z. Długosz, T. Rachwał, *Starzenie się ludności w dużych miastach Polski na tle pozostałych ośrodków i obszarów wiejskich*; S. Kurek, *Proces starzenia się ludności w miastach makroregionu południowo-wschodniego*; R. Uliszak, *Poziom wykształcenia ludności rolniczej w gminach Polski południowo-wschodniej*; T. Rachwał, *Wpływ inwestycji zagranicznych na zmiany w funkcjonowaniu Huty Szkła Jarosław S.A.*; Z. Szot, *Regionalne zróżnicowanie przemian społeczno-gospodarczych w Hiszpanii w drugiej połowie XX wieku jako wyraz rozwoju gospodarczego*; G. Mróz, *Struktura etniczna Macedonii i jej przeobrażenia*; L. Haydukiewicz, *Przemiany etniczne ludności polskiej na Kowieńszczyźnie.*

format B5, 110 s., Rocznik Naukowo-Dydaktyczny AP, zeszyt 209



Marek Sajduk *Toccata*

serigrafía + litografía



O twórczości artystycznej Marka Sajduka
pisze Marek Karwala